

**IMPACTO DE LA VIOLENCIA Y EL CONFLICTO ARMADO Y SU INCIDENCIA EN EL
APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO PSICOSOCIAL DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y
ADOLESCENTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL DE
GUÁIMARO (MAGDALENA)**

IVON MARCELA RAMOS

MARLA LUZ MIRANDA CEPEDA

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA DE LA COSTA C.U.C.

ESPECIALIZACIÓN EN ESTUDIOS PEDAGÓGICOS

BARRANQUILLA

2012

**IMPACTO DE LA VIOLENCIA Y EL CONFLICTO ARMADO Y SU INCIDENCIA EN EL
APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO PSICOSOCIAL DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y
ADOLESCENTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL DE
GUÁIMARO (MAGDALENA)**

IVON MARCELA RAMOS

MARLA LUZ MIRANDA CEPEDA

Director del proyecto Mag. LUIS M. CÁRDENAS

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA DE LA COSTA C.U.C.

ESPECIALIZACIÓN EN ESTUDIOS PEDAGÓGICOS

BARRANQUILLA

2012

ACTA DE SUSTENTACIÓN

No. De 2011

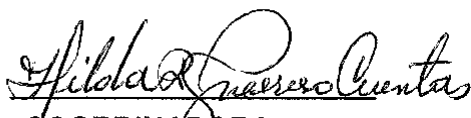
En Barranquilla, el día 16 de AGOSTO de 2012 siendo las 230 pm; se reunieron en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de la Costa; Mg. Hilda Guerrero Cuentas; Coordinadora de la Especialización en Estudios Pedagógicos, el evaluador: ISAURA MARTINEZ, Asesor de colectivo: OLGA MARTINEZ.

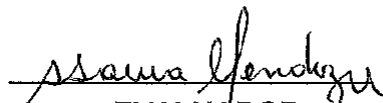
Para escuchar la sustentación de los estudiantes: Marla luz Miranda Cepeda, Ivon Marcela Ramos Feria, quienes presentaron el proyecto:


IMPACTO DE LA VIOLENCIA Y EL CONFLICTO ARMADO Y SU INCIDENCIA EN EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO PSICOSOCIAL DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL DE GUAIMARO MAGDALENA.

Valorándose dicho trabajo con una calificación de: Aprobado

Observaciones: _____


COORDINADORA


EVALUADOR


JURADO

NOTA DE ACEPTACIÓN

Firma del Presidente del Jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Barranquilla, Agosto de 2012.

DEDICATORIA

*Este trabajo de grado está dedicado a DIOS
por haberme reservado este camino,
A mis padres, que con esfuerzo, y trabajo hicieron de mi lo que
Actualmente soy como persona y profesional, gracias por
ser parte fundamental en mi vida.
A mi familia y amigos que de una u otra manera
formaron parte de este proceso.*

Gracias..

Ivonne...

DEDICATORIA

*Al supremo creador
por facilitarme la vida y realizar mi obra, a
mis padres por el entrañable amor recibido
y el apoyo constante en esta etapa de mi
vida.*

A mi familia y amigos.

Gracias

Marla Luz...

AGRADECIMIENTOS

Las autoras expresan sus agradecimientos a:

Al Director del Proyecto Mag. Luis M. Cárdena, asesor de este trabajo de grado. Por aportar todos sus conocimientos en cuanto a la realización se refiere y agradecemos de forma sincera su colaboración, fue posible la realización de nuestro trabajo de grado, que con profesionalismo instruyó y afianzó nuestros conocimientos y nuestra formación como estudiantes.

A la Corporación Universitaria de la Costa C.U.C., directivos y profesores por permitirnos formarnos como persona y como profesionales.

RESUMEN

El trabajo de del impacto de la violencia y el conflicto armado y su incidencia en el aprendizaje y el desarrollo psicosocial de los niños, niñas y adolescentes de la institución educativa departamental de guáimaro (magdalena), desarrollado por las docentes e investigadores, **IVONNE MARCELA RAMOS y MARLA LUZ MIRANDA CEPEDA** surgió a partir del mal comportamiento de los estudiantes lo cual fue observado en el desarrollo social y cognitivo, motivo por el cual se ve afectada directamente el proceso de aprendizaje en la institución.

Para realizar esta investigación y conocer por qué se presentaba estos malos comportamientos de conducta y de violencia de los estudiantes, se utilizaron diferentes técnicas antecedentes e instrumentos de recolección de datos.

La elaboración de este trabajo se fundamenta, en mejorar la convivencia en la institución de estudiantes a docentes, y tiene como finalidad disminuir los conflictos, la violencia escolar, el mal comportamiento que de una u otra manera repercute en el bajo rendimiento académico, por lo anterior queremos propiciar un ambiente armónico y agradable, teniendo como base fundamental los valores del amor y el respeto, lo cual estamos seguras se logrará reducir o detener la violencia en la institución.

En esta propuesta se encuentran unas series de actividades que invitan al estudiante a adoptar nuevos modelos de conductas que le permita mejorar el ambiente escolar y lograr que el nivel de violencia y agresividad disminuya para el buen desarrollo psicosocial.

ABSTRACT

The work of the impact of violence and armed conflict and its impact on learning and psychosocial development of children and adolescents in the school department of Guáimaro (cupcake), developed by teachers and researchers, and MARCELA RAMOS IVONNE MIRANDA LUZ MARLA CEPEDA arose from the bad behavior of students which was observed in the social and cognitive development, why is directly influenced the learning process at the institution.

To perform this research and presented know why these bad behaviors and violent behavior of students, we used different techniques and instruments record data collection.

The preparation of this work is based on improving coexistence in the institution of students to teachers, and is intended to reduce conflicts, school violence, bad behavior that one way or another affects the poor academic performance, so earlier we encourage harmonious and pleasant environment, based on basic values of love and respect, which we are sure it will reduce or stop the violence in the institution.

In this proposal are a series of activities that invite students to adopt new patterns of behavior that could improve the school environment and ensure that the level of violence and aggression decrease for good psychosocial development.

CONTENIDO

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	14
1.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	14
2. JUSTIFICACIÓN	16
3. OBJETIVOS	20
3.1. OBJETIVO GENERAL.....	20
3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	20
4. MARCOS DE REFERENCIA.....	21
4.1. MARCO TEÓRICO	21
4.1.1. Antecedentes.	21
4.1.2. Antecedentes históricos de la violencia en Colombia.....	23
4.2. MARCO CONCEPTUAL	25
4.2.1. Violencia.....	26
4.2.2. Conflicto armado en Colombia.	26
4.2.3. Visión histórica del terrorismo.	27
4.2.4. Orígenes del conflicto.....	29
4.2.5. Conflicto social..	30
4.2.6. Teorías del conflicto social..	30
4.2.7. Actualidad.....	31
4.2.8. Una cultura conflictiva.....	32
4.2.9. Sociedades y conflictos.....	33
4.2.10. Características de los conflictos.	35
4.2.11. Actores.....	37
4.2.12. Reacciones psicológica en niños según la edad.....	38

4.2.12.1 Niños pequeños (0-5 años).....	38
4.2.12.2. Niños entre 6-11 años.	39
4.2.12.3 Adolescentes.	39
4.2.13. Signos y síntomas psicopatológicos.	40
4.2.14. Etapas de las respuestas en los niños.	44
4.2.15. Impacto y secuelas psicológicas del terrorismo.	44
4.2.16. Regulación del afecto y la conducta.	48
4.2.17. Identidad central.	49
4.2.18. Teoría cognitivas del aprendizaje.	50
4.2.19. Adaptación e inteligencia.....	51
4.2.20. Asimilación.	51
4.2.21. Acomodación.	52
4.2.22. Equilibración.	52
4.2.23. Desarrollo social en el niño y el adolescente.	53
4.2.24. Naturaleza de la imitación.....	55
4.2.25. Datos relativos a la imitación.	56
4.2.26. Generalizaciones a partir de los estudios sobre imitación.....	59
4.2.27. Identificación.....	60
4.2.28. Naturaleza de la identificación.	61
4.2.29. Datos relativos a la identificación.	62
4.2.30. Generalizaciones sobre la identificación.....	63
5. METODOLOGÍA	66
5.1. DISEÑO GENERAL DEL PROCESO	67
5.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS E INFORMACIÓN	71
5.2.1. Observaciones de clases.....	71
5.2.2. Metodología de la las observaciones de clases. Registros.	71

5.2.3. Instrumentos utilizados durante las observaciones de clases.	72
5.2.4. Entrevistas.....	73
5.2.5. Documentos informativos (prensa, periódico).	77
5.3. FORMULACIÓN DE LA HIPÓTESIS	77
5.3.1. Hipótesis.	77
5.3.2. Muestra	78
5.4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	78
CONCLUSIONES	87
RECOMENDACIONES	88
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA PROPUESTA	91
BIBLIOGRAFÍA	97
ANEXOS.....	100

INTRODUCCIÓN

El conflicto interno en Colombia se libra en medio de la población civil. Los niños y adolescentes son frecuentemente blanco de la violencia.

Muchos niños son testigos de la muerte de padres, amigos, sufren lesión física o discapacidad, se ven obligados a separarse de sus parientes cercanos o participan activamente en la guerra.

La violencia está presente cotidianamente en la vida de los niños. Son testigos de la intimidación, la tortura, la muerte de un ser querido.

Otros han visto personas gravemente heridas durante tiroteos indiscriminados o personas víctimas de matanzas. Han sido torturados o han sido objeto de amenazas por parte de las fuerzas del conflicto. Otros sufren graves lesiones físicas, amputaciones o quemaduras graves. En determinados lugares, hasta un 10% de los niños presenta una discapacidad física como resultado del conflicto.

La guerra es una experiencia colectiva que destruye la red social de la población afectada. En Colombia el conflicto armado aumentó y, por lo tanto, se extendió en el país. El riesgo de morir o de enfermar como víctima de la guerra, ser víctima del desplazamiento forzado y la pobreza aumentaron en las últimas décadas.

La presente investigación da cuenta del impacto que ha dejado el conflicto armado en la población de Guáimaro en el Departamento del Magdalena en la que niños, niñas y adolescentes están sufriendo a causa de este flagelo que azotó esta población y a Colombia entera por más de cuatro décadas.

El propósito de la investigación se centra en describir una situación que se viene generando en la Institución Departamental de Guáimaro (Magdalena). Los niños, niñas y adolescentes

que estudian en este plantel educativo fueron víctimas de este conflicto lo que ha repercutido en su desarrollo social y cognitivo; motivo por el cual, el aprendizaje de éstos está siendo muy dificultoso. Los niños presentan actos de agresividad entre ellos y bajo rendimiento académico.

Tal estudio se centra en describir el desarrollo social y cognitivo de estos niños y adolescentes por lo que se recurrió a un proceso metodológico de tipo descriptivo-social de lo acontecido en y durante este conflicto armado y las consecuencias que éste conllevó.

Desde el punto de vista metodológico, el estudio se enmarcó en un tipo de investigación de tipo mixto cuantitativo y cualitativo.

Con este tipo de estudio se pretendió describir e interpretar el fenómeno y la realidad de lo acontecido en la población de Guáimaro (Magdalena) en referencia al conflicto armado y violento que en esta población aconteció y de qué manera este conflicto afectó a centenares de familias sobre todo a los niños, niñas y adolescentes en lo que respecta a su desarrollo social, afectivo, emocional y cognitivo.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Es ampliamente conocido que durante y después de un conflicto armado la población civil es la más afectada, y dentro de ésta, es la infancia y la adolescencia la que se encuentra más vulnerada y violada en sus derechos fundamentales. Los niños y adolescentes son víctimas directas del conflicto, sufriendo las consecuencias de la destrucción, el abuso, la pérdida de la protección más elemental, los perjuicios para su salud física y mental, así como el desplazamiento territorial forzoso producto de la violencia.

El conflicto armado colombiano ha permanecido por más de cinco décadas, durante las cuales ha involucrado y afectado a la población civil de diferentes maneras, especialmente a los niños/as y jóvenes, los cuales se han visto inmersos desde muy temprana edad en el mundo de la guerra, participando como testigos de asesinatos, de ataques indiscriminados a la población civil, siendo víctimas del desplazamiento forzado, y sometidos a esclavitud, explotación y servidumbre por parte de los actores en conflicto (ONU, 2006), entre otras consecuencias propias de la dinámica de la guerra, que los han afectado directamente, haciendo de ésta en muchas regiones del país, el único escenario posible para su desarrollo. Colombia se encuentra como uno de los treinta países donde los niños/as sufren más a causa del conflicto armado.

La experiencia vivida en la institución Educativa departamental de Guáimaro, nos ha permitido ver día tras día como desde el estudiante más pequeño hasta el más adulto manifiestan con sus actitudes comportamientos agresivos, los cuales, van desde el maltrato físico y verbal hacia profesores y entre ellos mismos; de manera que se pueden traer a colación hechos narrados por los docentes donde se puede ver como los niños, niñas y adolescentes de la institución de Guáimaro muestran en sus juegos prácticas violentas, cuentan los docentes que cuando han hecho un llamado de atención a los pequeños estos los

amenazan con dispararle y con la muerte. Además, de que en sus juegos se evidencia todo el terror vivido en este departamento puesto que, siempre en la hora de descanso están jugando con armas de papel y madera, simulando la guerra vivida en el pueblo, es decir a nuestra manera de ver esto no es más que el reflejo o resultado de un pasado lleno de sufrimiento y dolor de una tierra que fue víctima del conflicto armado que ha promovido la invasión a pueblos de toda la región y es aquí donde encontramos la historia de violencia habida en la población se dice que todo comenzó con una invasión al campesinado de Guáimaro a unas tierras baldías de propiedad de la nación y que en ese momento se encontraba en manos de terratenientes, esto ocurrió aproximadamente hacia el año 1990. Donde muchos de estos chicos fueron víctimas de esta masacre y otros venían en proceso de gestación es por ello, que presumo hayan guardado información genética proveniente de las madres.

Teniendo en cuenta la problemática descrita por medio del proceso de observación que se realizó a toda la comunidad estudiantil y como docente de la institución, se considera que es primordial y necesaria la elaboración de un proyecto de investigación que permita plantear las posibles soluciones y estrategias pertinentes a mediano plazo, con la finalidad de generar cambios positivos en el comportamiento y en aprendizaje de los estudiantes, basados en una escala de valores y principios donde lo más importante sea reparar la parte psíquico- afectiva, sin dejar de lado la parte cognitiva de los chicos que también sea visto afectada. Es por ello, que por medio de este proyecto se podría mejorar la convivencia tanto a nivel Educativo como familiar. Por lo anterior se plantea el siguiente interrogante.

¿Cómo la violencia y el conflicto armado, ha impactado en el aprendizaje escolar y en el desarrollo psicosocial de los niños, niñas y adolescentes de la Institución Educativa Departamental de Guáimaro Magdalena?

2. JUSTIFICACIÓN

El conflicto armado en la población de Guáimaro (Magdalena), ha permanecido por más de cinco décadas, durante las cuales ha involucrado y afectado a la población civil de diferentes maneras, especialmente a los niños/as y jóvenes, los cuales se han visto inmersos desde muy temprana edad en el mundo de la guerra, participando como testigos de asesinatos, de ataques indiscriminados a la población civil, siendo víctimas del desplazamiento forzado, y sometidos a esclavitud, explotación y servidumbre por parte de los actores en conflicto, entre otras consecuencias propias de la dinámica de la guerra, que los han afectado directamente, haciendo de ésta en muchas regiones del país, el único escenario posible para su desarrollo.

Las anteriores han sido razones que justifican el porqué es importante y necesaria esta investigación por lo que va a permitir ayudar y mejorar el desarrollo social, cognitivo, moral de los niños y jóvenes que fueron y han sido víctimas del conflicto armado en esta población del Departamento del Magdalena.

La violencia que afecta a los niños, como autores o como víctimas, es motivo de preocupación en la mayoría de los países del mundo. La gran atención de los medios de comunicación, centrada a menudo en casos horribles de violencia en los que se ven implicados niños, sugieren, aunque no necesariamente, una prevalencia cada vez mayor. En las zonas en las que se desarrolla un conflicto armado los niños se encuentran particularmente indefensos ante unos objetivos militares que apuntan cada vez más hacia la población civil, y a menudo utilizan armas modernas letales.

La Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas de 1989 y ratificada en agosto de 1997 por todos los países del mundo excepto dos, ofrece principios y normas claros para proteger a los niños de la violencia y para tratarlos que ejercen dicha violencia.

El preámbulo de la Convención afirma que el niño, por su inmadurez física y mental, “necesita protección y cuidados especiales”. El Artículo 19 obliga a los Estados que han ratificado la Convención a adoptar: *todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo.*(párrafo 1) Otros Artículos, elevados por el Comité de los Derechos del Niño a la categoría de “Principios Generales”, también son importantes en el tema de la violencia: 1 El Artículo 2 de la Convención insiste en que todos los derechos deben ser accesibles a todos los niños sin discriminación de ningún tipo. Por lo tanto, la violencia hacia los niños no puede justificarse, como sucede a menudo por motivos de tradición, cultura o religión; 1 El Artículo 3 exige que el interés superior del niño sea la consideración primordial a la hora de tomar cualquier medida que concierne a los niños; 1 El Artículo 6 eleva el derecho de todos los niños a la vida, y el deber de los Estados de asegurar al máximo posible su supervivencia y desarrollo; 1 El Artículo 12 subraya el derecho del niño a expresar sus opiniones y a que sean tomadas en serio; Además, hay otros Artículos que obligan a los Estados a: 1 Tomar medidas para abolir las prácticas tradicionales que sean perjudiciales para la salud de los niños (Artículo 24.3); 1 Asegurar que la disciplina escolar se administre“ de modo compatible con la dignidad humana del niño y en conformidad con la presente Convención” (Artículo 28.2); 1 Proteger a los niños de la explotación sexual(Artículo 34); 1 Proteger a los niños del secuestro, la trata y la venta (Artículo 35); 1 Proteger a los niños de cualquier otra forma perjudicial de explotación (Artículo 36); 1 Proteger a los niños de las torturas y “otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes”(Artículo 37); 1 Usar todos los métodos posibles para proteger a los niños afectados por conflictos armados(Artículo 38); 1 Proporcionar rehabilitación a las víctimas de la violencia (Artículo 39).

La introducción del estudio de las Naciones Unidas acerca del impacto de los conflictos armados en los niños, elaborado por Graça Machel, destaca que “millones de niños se encuentran atrapados en conflictos en los cuales no son meros espectadores, sino claros

objetivos”. Son “degollados, violados y mutilados... explotados como soldados...expuestos a una brutalidad extrema”. Debido a la larga duración de los últimos conflictos, muchos niños han pasado su infancia en medio “del terror y la violencia” y sólo conocen “agresiones múltiples y acumuladas”.

En Colombia existe una legislación que protege a la infancia y a la adolescencia, donde se promulga la no violencia, el estudio y protección de los niños, niñas y adolescentes. EL CÓDIGO DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA DICE EN SU ARTÍCULO 1o. este artículo tiene por finalidad garantizar a los niños, a las niñas y a los adolescentes su pleno y armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión. Prevea el reconocimiento a la igualdad y la dignidad humana, sin discriminación alguna. La norma está dirigida al 41.5% de la población colombiana que se encuentra representada en los niños, niñas y adolescentes menores de dieciocho años a quienes se reconoce como sujetos titulares de derecho por parte de la Convención de los Derechos del Niño, de los tratados internacionales de derechos humanos ratificados por Colombia, de la Constitución Política y de las leyes, sin discriminación alguna y bajo los principios universales de dignidad, igualdad, equidad, justicia social, solidaridad, prevalencia de sus derechos, interés superior y participación en los asuntos de su interés. Con estos antecedentes el Estado colombiano adquiere un compromiso constitucional y legal a favor de la protección a la integridad de una de las poblaciones más vulnerables de nuestro País Colombia, convirtiéndose entonces en una herramienta socio – cultural que debe ser aplicada al entorno Educativo Nacional.

El conflicto armado vivido en Colombia afecta de manera directa a la población infantil que es la más vulnerable del País; los niños, niñas y adolescentes sufren de forma desproporcionada las consecuencias del conflicto armado y especialmente el desplazamiento, problema social que en la actualidad se encuentra en el tercer periodo que inició desde el año 1953 hasta hoy. Las causas objetivas de la violencia tienen un origen estructural: en la pobreza, en las desigualdades económicas, en fin, en la falta de oportunidades - sociales, políticas o económicas – ofrecidas por el sistema.

El asalto a los pueblos de Colombia tiene como victimas directas de la guerra son los niños, niñas y adolescentes en etapas decisivas de sus vida, donde la figura materna y paterna se ve desdibujada por la muerte o la migracion forzada. El dolor y el sufrimiento experimentado se convierte en memorias imborrables en el transcurrir cotidiano. De sus causas mas importantes de esa violencia se encuentra la pobreza, el trabajo infantil, la trata de menores, el SIDA, la ubicación en lugares geograficos remotos, una infraestructura deficiente, el origen etnico, la escasa categoria social de las mujeres y la falta de educacion en las madres, los conflictos civiles y los desastres naturales.

3. OBJETIVOS

3.1. OBJETIVO GENERAL

- ✓ Determinar como la violencia y el conflicto armado, ha impactado en el aprendizaje escolar y el desarrollo psicosocial de los niños, niñas y adolescentes de la Institución Educativa Departamental de Guáimaro (Magdalena).

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Describir la manera y el medio en que se han desarrollado socialmente los niños, niñas y adolescentes.
- ✓ Describir como ha sido el desarrollo psicosocial en el hogar de los niños, niñas y adolescentes.
- ✓ Describir como ha sido el desarrollo de su aprendizaje en la escuela de los niños, niñas y adolescentes en la Institución Educativa Departamental de Guáimaro (Magdalena)
- ✓ Describir los factores que han influenciado positiva o negativamente en el desarrollo social de los niños, niñas y adolescentes en la Institución Educativa Departamental de Guáimaro (Magdalena).
- ✓ Proponer programas de desarrollo social para promover la recuperación en los niños en sus tres niveles de intervención: 1) individuos; 2) familias y 3) comunidades.

4. MARCOS DE REFERENCIA

4.1. MARCO TEÓRICO

4.1.1. Antecedentes. La prevención y la resolución de los casos de violencia escolar con la salud individual y social, la organización mundial de la salud realizó un análisis del impacto de la violencia en el mundo entero, y ha realizado esfuerzos por analizar sus causas, por determinar los factores de riesgo, y por describir las posibles modalidades de intervención. En su informe sobre la violencia y la salud (2003) se recoge de la asamblea mundial de la salud de 1996, en la que se declaró que la violencia es un problema de salud pública fundamental y creciente en todo el recuadro. En dicha reunión se resaltaron las graves consecuencias de la violencia, y la necesidad de establecer actividades de salud pública para afrontar el problema.

En un trabajo realizado por Lera, María José (2005) Violencia y educación en palestina:¹ “Resiliencia” cuyo objetivo fue el de confrontar la situación de ocupación israelí de los territorios palestinos para acabar con la depresión, miedo, impotencia y abandono causantes de la violencia en estos territorios. Trabajó conceptos de educación cívica y con derechos humanos, involucrando maestros y estudiantes además, de la resiliencia basada en el concepto de ciencias humanas: la facultad humana de auto- corrección del desarrollo, que permite seguir creciendo, a pesar de las experiencias adversas y negativas ya que en palestina hay tres tipos de escuelas; la públicas, las escuelas del UNRWA y las escuelas privadas de las cuales 573 niño/as han sido asesinados entre los cuales 495 son estudiantes, 196 estudiantes universitarios 38 maestros y empleados de las escuelas, los estudiantes tienen que pasar 120 puestos de control militar, las instituciones educativas han sufrido bombardeos, ataques, invasiones por los soldados, escuelas clausuradas por órdenes militares y muchas otras situaciones adversas que tienen que vivir las personas para cumplir con sus actividades como lo son el estudio y el trabajo.

¹LERA. María José (2005) Coordinadora proyecto SEVILLA-PALESTINA. Disponible en: www.psicoeducacion.eu.

Un estudio realizado por la Universidad pedagógica Nacional expone que la violencia escolar en Colombia está ligada a la violencia social, objeto presentar una propuesta conceptual de violencia además de, optar por una posición donde la escuela este abierta a una mirada desde la perspectiva de la violencia, articulada a algunos fenómenos comprometidos con la participación ciudadana como la tolerancia, el respeto, la igualdad, la justicia y el reconocimiento a la diferencia y la democracia y hablar de semillas de violencia como concepto articulador del acontecer de la escuela en relación con el acontecer de la sociedad

Otro estudio realizado demuestra², que el conflicto armado es el causante de la interrupción escolar ya que esta acción violencia ha provocado el desplazamiento de campesinos a las ciudades, además de que, mientras el conflicto armado se agrava empeoran las condiciones educativas ya que con frecuencia las escuelas son tomadas como blancos militares.

Danilo Augusto Ortiz Jerez Médico psiquiatra Universidad Militar Nueva Granada y Roberto Chaskel Coordinador Psiquiatría infantil y adolescencia Profesor asociado Universidad Militar Nueva Granada Universidad El Bosque realizan una investigación debido a la atención en el Hospital Militar Central (Bogotá, Colombia) en el año 2004 de pacientes menores de edad víctimas de la violencia en la que se interesan realizar una actualización para los pediatras sobre el impacto en el desarrollo psicológico del conflicto armado en niños y adolescentes.

Un estudio en el año 2003 se hizo sobre el riesgo Psicosocial³ entre la población menor de edad, desplazada por la violencia perteneciente a una Institución educativa de la ciudad de Medellín (Antioquia). La población evaluada estuvo conformada por 148 menores. El análisis estadístico dio cuenta de los riesgos Psicosociales causados por la violencia y el conflicto armado.

² ODILE Cuénoud, (2005) Violencia y pobreza afectan educación en Colombia. 24 de Noviembre

³ VELÁSQUEZ Palacio. Melvin Amparo. Institución Educativa de la ciudad de Medellín, 2002, Trabajo de Grado de Especialización en Niño.

MONOGRAFIA“CONSECUENCIAS REGIONALES DEL CONFLICTO ENCOLOMBIA” realizada por **Coronel ORLANDO PAEZ BARON POLICIA NACIONAL DE COLOMBIA** en el año 2004 trata sobre las consecuencias regionales del conflicto en Colombia, delimitada a los países de Venezuela y Ecuador, en los ámbitos político y militar respectivamente. La investigación contiene un estudio del país en los aspectos socioeconómicos, época de la colonización e independencia de la corona Española; lleva al lector por un recorrido secuencial en la evolución hasta mostrar la instauración de la república, las formas de gobierno, la estructura de los poderes, la economía del país, el nacimiento de los partidos, su evolución y organización actuales.

La UNESCO en su declaración manifiesta que el conflicto armado en Colombia y la violencia derivada de la criminalidad en la región, afectan gravemente el proceso educativo, ya que Colombia sea convertido en un escenario de desplazados, violencia armada contra las escuelas y los siguientes traumas en la población escolar; el reclutamiento de niños, violaciones y otros abusos afectan los procesos educativos y hasta la vida de los jóvenes.

4.1.2. Antecedentes históricos de la violencia en Colombia. Colonización, se entiende la tierra como un producto de riqueza, los españoles se dedican a la expropiación y la explotación de indígenas y campesinos. Luego hacia 1810 una independencia dirigida por campesinos, con representantes de clase media. También tenemos una insurgencia indígena y popular, además de la rebelión de los comuneros en 1781, que es la base para la independencia. La cual deja una gran experiencia política e ideales liberales recogidos por Simón Bolívar; jefe del ejército Español murillo. Los territorios de la nueva granada se convierten en teatros de sangre. Una ruptura entre Venezuela y la nueva granada, acaban con el sueño Bolivariano de “La gran Colombia” provocando; guerras civiles, masacres, asesinatos, violencia en el aparato político y económico hace que el país se desarrolle de manera lenta y traumática.

Al ciclo de violencia en Colombia también se le suma 150 años bipartidismos con 14 años de guerra de independencia (s. XIX), 8 años de guerras civiles generales, 14 años de

guerras civiles locales, 2 años de guerras internacionales con Ecuador y tres golpes de cuarte. Las guerras civiles tenían como objetivo principal, salvar las rivalidades internas de la clase dominante, abolición o no de la esclavitud, organización política de tipo federalista o centralista, café genera una etapa de conflicto en Colombia(1886- 1910), orígenes de las FARC(guerrilla campesina, medellin 1981).

En el s.XX , en los años cuarenta, Liberales y conservadores. una disputa enmarcada en la violencia política con un carácter militar, conducido por el pueblo y particularmente el campesino, su potencial, es desestabilizar y sus efectos son de perturbación social.

Actores y sus funciones sociales: las guerrillas. Convencidas de su causa y ansiosos de transmitir el idealismo de su lucha. Soldado: orgulloso de su guerra que por diferentes razones también considera legítima.

El partido conservador colombiano, fue fundado en 1849 por: Mariano Ospina Rodríguez y José Eusebio Caro. Partido liberal Colombiano fundado en 1848, basado en los ideales del general , Francisco de Paula Santander, es el centro de izquierda. Es Ezequiel Rojas quien publica las bases del partido.

En 1926 nacen los partidos; Partido Comunista Colombia y el Partido Socialista Revolucionario los cuales promovieron movimientos huelguistas y levantamientos campesinos en el departamento del Tolima 1929. Hacia 1918- 1928 la masacre de las bananeras, huelgas en Colombia, el escenario costa atlántica; Cartagena, Barranquilla y Santa Marta también en el interior del país; Medellín y Bucaramanga. En febrero del mismo año los obreros presentan por primera vez un pliego de peticiones que fue rechazado por ,United Fruit Company, compañía americana monopolizó la producción de banano en Colombia, compraban grandes extensiones de tierra y los campesinos eran expropiados, la masacre de las bananeras se constituyó en la primera masacre de trabajadores en el s. XX donde, murieron centenares de niños, hombres y mujeres.

Arman una huelga general lo que ocasiona una respuesta violenta por parte del gobierno conservador materializada en asesinatos selectivos de dirigentes obreros y opositores al gobierno. En 1924, teniamos un estado general de inseguridad individual y de permanente impunidad para delitos de carácter político. 1948 – 1960 periodo historico el asesinato del caudillo liberal Jorge Eliecer Gaitan, el 9 de abril de 1948, candidato presidencial en 1950. Instaura el movimiento de unión nacional de izquierda revolucionaria(UNIR). 1953 acto urbano el Bogotazo constituye la violencia y peleas entre liberales y conservadores. el bogotazo fue un periodo de asesinatos, agresiones, persecuciones, protestas, desordenes, destrucción de la propiedad privada y terrorismo, a partir de este hecho se da paso a la creación de movimientos guerrilleros mencionados anteriormente. Frente a la represión generalizada, desplegada desde las esferas del estado, contra las poblaciones liberales masacradas por la policía y grupos de civiles armados, los campesinos se vieron obligados a lanzarse en las armas y crearon en 1950 los primeros núcleos guerrilleros que asumieron la responsabilidad de proteger la vida, patrimonio y honra del pueblo liberal y comunista.(Juan de la Cruz Varela, Isauro Yosa, Ciro Castaño, Manuel Marulanda, Charro Negro) autodefensa – FARC. 1997 Guáimaro una pequeña comunidad del departamento de Magdalena perteneciente al municipio de Salamina en la costa Caribe Colombiana, se generó un desplazamiento masivo como consecuencia de la incursión paramilitar. En 1999 cuarenta y ocho campesinos fueron asesinados en manos del Frente Pibijai (AUC) comandado por Rodrigo Tova Puyo “alias Jorge Cuatenta”, desde estas fechas Guáimaro ha sufrido la violencia paramilitar que a sembrado el terror, asesinato, torturando y violando mujeres.

4.2. MARCO CONCEPTUAL

Para esta investigación, resulta necesario y pertinente analizar conceptos generales sobre violencia, conflicto armado, violencia en las escuelas, desarrollo social del niño y del adolescente y aprendizaje escolar. El análisis y conceptualización de estas categorías ayudará a mejorar las dificultades que están pasando los niños y adolescentes producto del conflicto armado por las que han pasado.

4.2.1. Violencia. La violencia es hoy un componente cotidiano en nuestras vidas. Es una manifestación que ocurre en todos los niveles sociales, económicos y culturales. Esta se ha puesto de manifiesto también en las instituciones. Dicha violencia fue ocultada, negada y silenciada durante muchos años por educadores y autoridades, pero evitar y suprimir esos actos violentos no ha hecho más que empeorarlos.

Debemos enfrentarnos a esta problemática que aumenta día a día. Enfrentarlos significa reconocerla, analizarla y actuar sobre ella, esta es una manera de trabajar en prevención. El problema debe ser tomado sin dramatismo, pero con firmeza y en toda su magnitud. Debemos evitar el miedo y la angustia que la violencia produce para no caer en la impotencia y actuar desde una postura reflexiva que nos permita encarar abordajes acordes a su complejidad.

4.2.2. Conflicto armado en Colombia. La violencia generada por el conflicto armado en Colombia ha producido graves problemas económicos, sociales, políticos y culturales, y plantea enormes desafíos para poner en marcha políticas y programas integrales de atención de las poblaciones afectadas. Entre las consecuencias que ha producido el conflicto armado se encuentra el desplazamiento, la participación en los grupos armados al margen de la ley y en general niños, niñas y jóvenes involucrados directa o indirectamente en actividades relacionadas con el conflicto a quienes, según la ley, sus derechos les han sido vulnerados. La situación de pobreza, la desintegración y maltrato intrafamiliar, la falta de oportunidades y alternativas en actividades productivas y la misma socialización de la violencia en un país en conflicto son algunos de los ejemplos de dicha vulneración. Esta situación a su vez, ha traído consigo un fuerte impacto psicológico y cultural de los niños, niñas y jóvenes, así como en sus familias y redes sociales, lo cual ha demandado el desarrollo de propuestas y metodologías de atención psicosocial para dar respuesta a las necesidades socio-afectivas de estas poblaciones.

El conflicto interno en Colombia se libra en medio de la población civil. Los niños y adolescentes son frecuentemente blanco de la violencia.

Muchos son testigos de la muerte de padres, amigos, sufren lesión física o discapacidad, se ven obligados a separarse de sus parientes cercanos o participan activamente en la guerra.

La violencia está presente cotidianamente en la vida de los niños. Son testigos de la intimidación, la tortura, la muerte de un ser querido.

Otros han visto personas gravemente heridas durante tiroteos indiscriminados o personas víctimas de matanzas. Han sido torturados o han sido objeto de amenazas por parte de las fuerzas del conflicto. Otros sufren graves lesiones físicas, amputaciones o quemaduras graves. En determinados lugares, hasta un 10% de los niños presenta una discapacidad física como resultado del conflicto.

La guerra es una experiencia colectiva que destruye la red social de la población afectada.

En Colombia el conflicto armado aumentó y, por lo tanto, se extendió en el país. El riesgo de morir o de enfermar como víctima de la guerra, ser víctima del desplazamiento forzado y la pobreza aumentaron en las últimas décadas.

4.2.3. Visión histórica del terrorismo. La palabra “terror” proviene del idioma latín *terror* o *terroris*, sinónimo de Deimos. En la Antigua Grecia, Ares, dios de la guerra, tenía dos hijos: Phobos y Deimos (Miedo y Terror).

La palabra “terrorismo” (así como “terrorista” y “aterrorizar”) apareció por primera vez en Francia durante la Revolución Francesa entre 1789-1799, cuando el gobierno jacobino encabezado por Maximilien Robespierre ejecutaba o encarcelaba a los opositores, sin respetar las garantías del debido proceso. El término comenzó a ser utilizado entonces como propaganda contra el gobierno revolucionario, por su accionar en la línea del terrorismo de Estado; el período mismo ha sido conocido como Reinado del Terror (1793-1794).

La expresión terrorismo (proveniente de la palabra francesa del siglo XVIII *terrorisme* (“bajo el terror”) significó entonces el uso calculado de violencia por parte del Estado contra la población civil, normalmente con el propósito de obtener algún fin político o religioso.

En su sentido actual, el término fue acuñado extensivamente por la propaganda nazi para hacer referencia a los movimientos de resistencia de los países ocupados por el Ejército alemán y consolidado por las dictaduras latinoamericanas de las décadas de los 70 y de los 80.

Por todos estos factores, muchos consideran la palabra *terrorismo* una expresión cuyo uso ha devenido en un concepto meramente propagandístico para descalificar al enemigo más que para definir una situación de forma objetiva.

El primer intento reciente de definición de terrorismo se produjo en 1937 en tiempos aún de la Sociedad de Naciones como: “*Cualquier acto criminal dirigido contra un Estado y encaminado a calcular para crear un estado de terror en las mentes de personas particulares, de un grupo de personas o del público en general*”.

La Resolución 51/210 de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), “Medidas para eliminar el terrorismo internacional”, adoptada en la 88ª Asamblea Plenaria, del 17 de diciembre de 1996, proclama en el punto I.2 que la Asamblea General de las Naciones Unidas reitera que: “*Los actos criminales encaminados o calculados para provocar un estado de terror en el público general, un grupo de personas o personas particulares para propósitos políticos son injustificables en cualquier circunstancia, cualesquiera que sean las consideraciones políticas, filosóficas, ideológicas, raciales, étnicas, religiosas o de cualquier otra naturaleza que puedan ser invocadas para justificarlos*”.

A diferencia de la violencia en la comunidad o del conflicto resultante de la guerra, las actividades terroristas no están confinadas a un área geográfica o a un tiempo específico.

Los eventos terroristas ocurren súbitamente sin previo aviso y frecuentemente resultan en trauma severo.

En Colombia, los actos de terrorismo, de acuerdo con el Ministerio de Defensa, son aquellos hechos en los cuales son utilizados artefactos explosivos de manera indiscriminada, atacando la vida de los no combatientes y sus bienes, es decir, actos contra la población civil.

Por su condición desastrosa genera problemas tanto internamente a los individuos como con otras personas por diversos motivos considerados de urgencia (valores, estatus, poder, recursos escasos). En la confrontación u oposición resultante los contrincantes desean neutralizar, dañar o eliminar a sus rivales, incluso cuando la disputa sea de palabra (en tal caso se substituye la eliminación física por la búsqueda de humillación y vergüenza del rival).

4.2.4. Orígenes del conflicto. Se han avanzado muchas teorías acerca del origen del conflicto. Últimamente se puede alegar que el hombre es un animal social, y, por lo tanto, uno que responde a las tendencias tanto de competición como cooperación que se observan en animales sociales. Así se aduce que hay motivos últimamente biológicos o psicológicos para la agresividad.

Otra visión aduce que si bien podría haber tales causas inherentes no es menos cierto que a menudo tal conflicto o violencia se expresa ya sea en formas socialmente permitidas o aceptadas o tiene como meta objetivos que son socialmente valiables. Como mínimo, el conflicto se expresa en un acto ejercido en relación a otros. Así, el conflicto no se puede entender o estudiar sino en un contexto social.

La idea más básica y desde la que hay que partir para poder llegar a resolver un conflicto social de manera adecuada es la de que el conflicto empieza con una emoción desbordada.

4.2.5. Conflicto social. El conflicto social se refiere al amplio espectro que en la interacción e interrelación humana va desde situaciones y cuestiones aparentemente simples y sin problemas de consecuencias dolorosas para las partes, hasta situaciones complejas, peligrosas y violentas. Desde este punto de vista se aduce que La convivencia social es considerada una mina abundante de conflictos, donde la fuente más abundante de molestia son los demás.

Un conflicto será social cuando trasciende lo individual y proceda de la propia estructura de la sociedad.⁴

Un aspecto central de los estudios del conflicto social son aquellos acerca del origen y función social de tales conflictos. Así, por ejemplo, para Ralf Dahrendorf, el conflicto es un hecho social universal y necesario que se resuelve en el cambio social.

De mayor importancia para estos estudios son consideraciones acerca del papel que tanto el consenso como la coacción juegan en la sociedad ya sea en general como en el desarrollo y resolución de los conflictos.

4.2.6. Teorías del conflicto social. Las teorías del Conflicto social buscan explicar, a partir de una percepción de la sociedad que requiere tanto orden e integración como innovación y cambio, las estrategias que se observan y/o se pueden seguir para lograr ambas necesidades sociales.

Una asunción central de las teorías del conflicto es que en una sociedad tanto los individuos como los grupos -no solo pero incluyendo las clases sociales- buscan maximizar sus beneficios -lo que inevitablemente produce cambio social- Ese cambio no necesariamente envuelve conflicto físico sino que puede expresarse en confrontaciones verbales. Paradójicamente, ese conflicto y cambio busca lograr un orden a fin de mantener en forma estable esos beneficios. Lo anterior da origen a diversas estrategias y mecanismos tanto a fin de lograr ese cambio como de mantener las formas ya sea existente o emergente. En

⁴ MACKSOUD M. Manual para padres, madres y maestros, para ayudar a los niños a hacer frente a las tensiones de la guerra. Nueva York: Unicef; 1993. Pág. 57.

otras palabras, el objeto de interés no es el origen o causas del conflicto sino las situaciones o maneras a través de las cuales ese conflicto se puede resolver a fin de lograr una solución estable y duradera.

Partiendo de la base que el conflicto es el factor principal del cambio social, que se expresa, por ejemplo, con la formación de grupos de presión y acción social, se busca estudiar como ese conflicto se integra socialmente, a través de pactos, ya sea acordados o impuestos, con el resto de los actores sociales, en cambio de estructuras,, que, se supone, ocasionaran estabilidad social. Así, desde este punto de vista, el conflicto social se percibe como algo que, propiamente controlado o integrado, es esencial para el buen funcionamiento o estabilidad social.

Lo anterior se puede estudiar no solo observando el cómo los diversos sectores o individuos se han conducido en la práctica, sino también teóricamente, a través de la teoría de los juegos.

4.2.7. Actualidad. Desde el punto de vista moderno o actual el tema de la dialéctica en contraposición al funcionalismo, parece que se ha concretado en el análisis funcional o funcionalismo y la teoría del conflicto social, que junto con el interaccionismo simbólico son los tres enfoques básicos de la sociología de hoy día.

La cuestión queda en considerarlo como dinámica social hacia el consenso, una desigualdad estructural hacia una integración social. En las interpretaciones de los autores, normalmente identificados con una escuela, la explicación se entiende de diferente manera si se refiere al sistema social en su conjunto totalizador o a la estructura social, que es el soporte teórico del sistema. Al mismo tiempo debemos situar el elenco de valores en un lugar designado y preciso, que es el sistema social.

Otros alcances como la revolución y la guerra, como conflictos totales, parece no es posible ser explicados con el actual soporte teórico. Quizás la primera es predecesora de la segunda y es en la primera fase que hay que verbalizar el proceso hasta el agotamiento.

Nuestra dirección postal es: universo, sistema solar, planeta tierra, seres vivos, especie humana. Esto quiere decir que estamos insertos en estas diferentes escalas y, por tanto, la especie humana es partícipe de las condiciones de vida del universo de su "conflictividad", comparte los mismos parámetros físicos y constitutivos sobre los cuales en el planeta tierra los seres vivos, y particularmente los humanos han desarrollado un mayor nivel de organización y complejidad. Esto es lo que nos une y nos distingue del resto del universo, compartimos la misma energía, la misma materia, los mismos elementos químicos, las mismas leyes, pero organizadas de tal manera que permiten realizar funciones y actuaciones de una calidad diferente. Uno de los resultados finales de esta adaptación es la cultura humana. Por lo tanto el conflicto en la especie humana está condicionado y sometido a la anterior realidad, aunque adquiera características particulares.

Lo que pretendo es explicar cómo muchos de los problemas que tenemos están relacionados directamente con nuestro entorno natural por lo que siempre estaremos sometidos a estas tensiones. Esto se puede constatar a través de nuestras características tales como la anatomía, las expectativas de vida, nuestros sistemas respiratorio, digestivo, como nos reproducimos, etc. Lo que intentamos continuamente, como especie, es resolver lo mejor posible todos estos retos, para lo cual es muy importante, desde nuestros orígenes, las ayudas que nos prestamos los unos a los otros. Nuestro éxito depende de la cooperación para adaptarnos a las condiciones del medio donde vivimos.

Hemos de reconocer, por tanto, que el conflicto humano hereda soluciones dadas por la naturaleza y, en particular, los seres vivos a lo largo de millones de años y cualifica las relaciones intra especie y las externas de manera distinta. Por estas mismas razones genera nuevos conflictos con otras especies y con la naturaleza en general.

4.2.8. Una cultura conflictiva. Como he apuntado más arriba, la cultura, que es lo que nos diferencia como humanos, nos ayuda a almacenar y transmitir las experiencias que nos facilitan lograr mayor bienestar. La cultura asume parte de los problemas de los humanos en su relación con la naturaleza y, por añadidura, consigo mismos.

El conflicto propiamente dicho –humano– adquiere una nueva dimensión cualitativa, ya que la cultura aporta nuevas vías para la gestión de algunas de las problemáticas con las que se enfrentaban los nuevos seres, siendo, a su vez, una respuesta "conflictiva" porque se interacciona directamente con todo lo existente previamente. De esta manera la cultura humana es por definición *conflictiva*. Con la transmisión de las normas culturales, las propuestas "naturales" –de la naturaleza– se ven condicionadas y modificadas. Entramos en un nuevo estadio de complejidad organizativa, en lo individual-colectivo, en el que lo biológico y lo cultural van a ir siempre de la mano y por tanto las posibles alternativas se multiplican exponencialmente, en unas dimensiones que no se habían alcanzado antes.

Sin embargo el mayor éxito de la cultura –de las normas de los humanos– reside en su capacidad para adaptarse a las variaciones que se producen, tiene un carácter eminentemente adaptativo, lo cual le permite afrontar, con mayor o menor fortuna o acierto, las relaciones de la especie humana con el resto de la naturaleza y todos los desafíos que esto comporta. Podríamos decir que la cultura es una mediación omnipresente entre los humanos y sus condiciones de vida.

Evidentemente las situaciones son continuamente "nuevas" por los cambios habidos en el medio y por los "avances" generados en la propia historia de la Humanidad, en la que se han ido modificando las formas de organización social, las normas de conducta y la tecnología. Además como los humanos hemos poblado prácticamente todo el planeta, se han producido variaciones de acuerdo con los distintos ambientes, situaciones y evoluciones locales.

De esta manera, las variaciones culturales son esenciales para comprender la dinámica de los conflictos, para comprender cómo en cada ámbito se dan soluciones distintas a problemáticas más o menos similares.

4.2.9. Sociedades y conflictos. Uno de los rasgos más definitorios de los humanos es que, como la mayoría de los primates, viven en sociedades. Entre las diversas razones esgrimidas para tal organización las más aceptadas por los científicos serían: la garantía de

acceso a los recursos alimentarios (escasos en el espacio o el tiempo, los comederos comunes son defendidos más fácilmente) y la defensa frente a los depredadores. Con la aparición del lenguaje se permitió una transmisión más fácil de los conocimientos tecnológicos, culturales, pero sobre todo de la interacción y organización social.

Así se afirmó un *proceso de socialización como alternativa colectiva para la satisfacción de sus necesidades individuales y grupales*, entre ellas probablemente la más importante y cómo hacer pervivir la especie. Así, los grupos han ordenado y articulado la satisfacción de sus necesidades a través de la interacción recíproca, la conciencia de grupo, la existencia de objetivos, valores y actividades compartidas, la estabilidad y duración relativa de las mismas, y la identificación social. Finalmente, es en el proceso de socialización cuando se llega a alcanzar la conciencia de uno mismo, a través del reconocimiento e interiorización de los otros.

El conflicto es una constante de esta vida social en la que se comparten necesidades y expectativas. Las reacciones de mutua ayuda, cooperación, altruismo, agresiones, etc., son manifestaciones de estos conflictos. Las formas en que se manifiestan, gestionan o regulan los conflictos a lo largo del tiempo y alrededor del mundo son muy variadas. Se transmiten de padres a hijos, de generación en generación, se crean dentro de cada cultura, de cada sociedad, como experiencias y aprendizajes exitosos de gestión de las condiciones materiales y sociales de vida.

En un sentido parecido, algunos investigadores han resaltado el papel del altruismo, la solidaridad, la cooperación y otras actitudes "pacíficas" que explican gran parte de nuestros comportamientos habituales. Su operatividad aparecería en primer lugar en los procesos de socialización de los grupos básicos (familia, tribu, gens, stirpe,...); después en los grupos de iguales; en las comunidades pequeñas (alrededor de 500 miembros), en los que son conductas completamente necesarias. En comunidades más complejas puede que estas actitudes se diluyan algo en las relaciones institucionales, pero en éstas también existen; en las relaciones entre comunidades, de distintas dimensiones y características, la diplomacia asume asimismo estas funciones. Por fin, en la esfera económica (producción, distribución,

cambio y consumo), el trueque y el intercambio son también manifestaciones que necesitan y explican buena parte de estas actitudes.

Como queda patente a través de todas estas razones, la socialización es el proceso por el que aprendemos a convivir con los conflictos, también por el que aprendemos a regularlos de manera que supongan el máximo de bienestar para nosotros mismos y para los demás. Mediante la socialización distinguimos aquello que son nuestras metas principales, nuestras necesidades, nuestros intereses y los de la gente con la que convivimos, y aprendemos a compatibilizar unos objetivos con otros.

4.2.10. Características de los conflictos. Como se desprende de todo lo que estamos viendo, los humanos no sólo participan de la conflictividad sino que se convierten también en agentes de regulación, transformación y creación de conflictos. Efectivamente la capacidad inmensa de interacción con el medio, de "sentir", de los seres humanos, la evolución y cambios sufridos en este nivel, basados en sus predeterminaciones biológicas y en sus adaptaciones culturales, facilita enormemente las posibilidades de enfrentarse con nuevas situaciones que pueden ser "deseadas" y/o "creadas" individual o colectivamente. Con lo que el abanico de posibilidades de que existan propuestas no coincidentes se amplía bastante, aunque también hay que reconocer que el sustrato de socialización común facilita propuestas, proyectos y soluciones coordinadas. De esta forma, estos estadios "conflictivos" con los que se enfrentan las sociedades pueden ser continuos y permanentes.

La variabilidad y la riqueza de tales situaciones hacen que el conflicto ante todo pueda ser entendido como una fuente de creatividad, en la medida en que fuerza la búsqueda de soluciones como una fuente de creatividad y renovación continua.

El conflicto tiene que ver con los fines concretos que los adversarios persiguen y, al mismo tiempo, con las interpretaciones que éstos hacen de lo que está en disputa. La mayoría de las veces el asunto en controversia es el punto focal de soterradas diferencias de las que los antagonistas sólo tienen un conocimiento parcial; diferencias estas que, si se ignoran, es muy probable que más adelante salgan de nuevo a la superficie. (ROSS, Marc Howard, p. 19).

Tal vez entender el conflicto como contraposición de intereses y/o percepciones sea una de las formulaciones más usadas y es muy útil para comenzar a hablar de ellos, aunque más adelante haya que hacerle algunas precisiones. Esta noción de conflicto abre grandes posibilidades de análisis por su relación con las necesidades, los deseos, las emociones, y otras circunstancias personales y grupales que forman parte de todo el entramado social.

En consecuencia, la especie humana podemos definirla como "conflictiva" en la medida en que tales contraposiciones están siempre presentes en todas las sociedades y actividades humanas, en todas sus actividades, es más, cabe proyectar su presencia a todo el tiempo y espacio humano, desde que la "cultura" nos hizo humanos, nos ayudó a avanzar en el dominio de la naturaleza.

El conflicto humano es más complejo y hace, igualmente, más complejo a todo su entorno. Esta es una razón más, si no la básica, para dotarse de teorías del conflicto que propicien soluciones lo más elaboradas posibles, huyendo de las simplificaciones y las recetas.



Fig. 1. Circunstancias del conflicto⁵.

⁵(<http://www.revistafuturos.info/futuros16/conflictos.htm><http://www.revistafuturos.info/futuros16/conflictos.htm>)

4.2.11. Actores. Se llama actores a las personas o grupos implicados en un conflicto. Así podría ser una persona, una familia, un matrimonio, un grupo de amigos, una clase, una ciudad, una asociación, una peña, un partido político, un sindicato, un país, una región, un estado, etc. Es decir cualquier tipo de entidad humana. Nótese que los conflictos pueden tener un actor, dos o más, por lo que en todo el texto voy a mantener esta posibilidad, a pesar de que estamos acostumbrado a verlo más claro si se trata de dos partes. En este sentido las relaciones podrían ser simétricas, cuando las características de los actores son similares, o asimétricas, cuando existe diferencia entre las dimensiones de uno y otro. Sería el caso de la relación entre dos barrios, o de una persona con un estado.

La posición social que se ocupa, la personalidad, la experiencia particular y común desempeña un rol importante en el futuro del conflicto. Los rasgos de una personalidad u otra pueden hacer que el conflicto gire hacia un lado u otro, especialmente si estamos hablando de que sea cooperativa o competitiva. Las relaciones entre personas con rasgos distintos pueden producir una cierta distorsión en la medida en que no son "comprendidos" por las otras partes.

Los conflictos entre estados-nación como elementos centrales de la organización del mundo contemporáneo han sido, también lo son ahora, de especial relevancia. Su poder, control de recursos, de organización, jerarquización y burocracia le dan un sesgo especial a todo conflicto donde ellos participan.

La formación y experiencia de los actores juega un papel fundamental en la dinámica de los conflictos porque actores acostumbrados a dialogar, pactar y negociar, tienden a ofrecer y potenciar estas posibilidades. Por el contrario personas o grupos con alguna especialización en el uso de la violencia (ejércitos, policías, ladrones, sicarios, mafias, etc.) tienden a proponer este recurso como mecanismo de gestión de los conflictos. Por esto el entrenamiento en la gestión pacífica de los conflictos debe de ser una línea de desarrollo de la Cultura de Paz.

4.2.12. Reacciones psicológica en niños según la edad. Los eventos de vida severamente negativos juegan un papel significativo en el incremento del riesgo de trastornos psiquiátricos en niños y adolescentes.

Millones de niños son afectados por abuso físico y sexual, desastres naturales, accidentes en medios de transporte, exposición a violencia en la comunidad, en el hogar, agresión y terrorismo.

El impacto emocional de la exposición directa a la violencia con frecuencia no se aprecia y, por lo tanto, no se trata.

Los niños varían en sus reacciones a los eventos traumáticos. Algunos sufren preocupaciones y malos recuerdos que se disipan con el tiempo y con soporte emocional. Otros pueden ser más severamente traumatizados y experimentar problemas por largo tiempo.

4.2.12.1 Niños pequeños (0-5 años). La respuesta al trauma depende de la edad y la madurez psicológica del niño. Los niños más pequeños pueden no tener comprensión cognitiva de un desastre, la destrucción de la rutina y la pérdida de seres amados, pero esto puede llevar a la regresión y al desapego. En el primer año de vida, tales experiencias pueden manifestarse con un aumento del llanto e irritabilidad, ansiedad de separación y una respuesta exagerada de sobresalto.

Los menores de cinco años pueden exhibir conductas regresivas como orinarse en la cama, succión del pulgar o miedo a la oscuridad. Probablemente no reportan síntomas de aislamiento e insensibilidad, pero se puede dar agresión o miedo no directamente relacionado con el trauma. Pueden tener dificultad para separarse de sus padres. Los recuerdos intrusivos en los niños preescolares pueden tomar la forma de juego de menor disfrute con temas traumáticos, dibujos repetitivos del trauma o *acting out*. Los

preescolares experimentan terrores durante el sueño, pesadillas, regresión conductual de habilidades manifestadas como conducta de apego y aumento en las pataletas.

4.2.12.2. Niños entre 6-11 años. Estos niños pueden tener problemas de atención y en su rendimiento escolar. Los signos de ansiedad incluyen evitación de la escuela, quejas somáticas (cefaleas, dolores de estómago), miedos irracionales, problemas del sueño, pesadillas, irritabilidad y descargas de rabia.

Pueden estar deprimidos y aislados⁶. Se pueden tornar obsesivos con detalles del desastre en un intento de alertamiento para prepararse a peligros futuros. Con frecuencia demuestran la experiencia del trauma a través del juego y con conductas agresivas. También presentan alteraciones del sueño y ansiedad de separación.

Se tornan aislados, y apáticos con somatización y problemas conductuales.

Aunque los escolares tienden a enfocarse en los detalles específicos de la tragedia y de la seguridad personal, temen a la lesión o a la muerte de miembros de la familia. De forma inversa, los escolares mayores tienen mayor capacidad para la cognición social. Tienden a mostrar más empatía por los familiares que fueron afectados por la crisis, tienen una mayor disposición para analizar cómo o por qué ocurre una tragedia y se enfocan más en la seguridad de la sociedad en general.

4.2.12.3 Adolescentes. Responden de forma más parecida a los adultos e incluyen pensamientos intrusivos, hipervigilancia, insensibilidad emocional, pesadillas, alteraciones del sueño y evitación. Tienen riesgo incrementado para tener problemas con abuso de sustancias, problemas con pares y depresión. El trauma es con frecuencia asociado con sentimientos intensos de humillación, vergüenza, resultante del sentido de impotencia, y puede llevar a un sentido de distanciamiento y evitación. Los síntomas de ansiedad y depresión predominan.

⁶ FREMONT WP. Childhood reactions to terrorism.-induced trauma: a review of the past 10 years. J Am Acad Child Adolesc Psychiatry 2004; 43 (4): 381 – 92.

Los adolescentes son un grupo vulnerable debido a que experimentan un período de transiciones complejas. Los niños en esta etapa del desarrollo pueden diferir ampliamente en sus interpretaciones y reacciones a los desastres dependiendo de si han desarrollado habilidades de razonamiento abstracto. El pensamiento abstracto aparece, en promedio, a los 14 años de edad. La mayoría de los adolescentes están aún desarrollando sus habilidades de afrontamiento emocional y su propia identidad, y se conoce que son especialmente susceptibles al desarrollo de trastornos psiquiátricos mayores como depresión.

Los desastres que resultan en una pérdida del estilo de vida o de seres amados pueden resultar en somatización, aislamiento, apatía y depresión.

Probablemente inicien conductas de riesgo como abuso de drogas o relaciones sexuales como mecanismos de afrontamiento con el estrés traumático.

Los pensamientos y las acciones suicidas pueden presentarse con frecuencia.

Los adolescentes tratan de enmascarar o de negar síntomas de reacciones de ajuste debido a que piensan que son anormales o inapropiadas.

Tienden a intentar proteger a otros miembros de la familia que también están disgustados. Como resultado, los padres están en riesgo de subestimar los efectos del desastre en sus hijos adolescentes y pueden estar en una posición desventajosa para ayudarlos con lo que necesitan.

4.2.13. Signos y síntomas psicopatológicos. Las respuestas de los niños pueden variar de acuerdo con su nivel de exposición a la violencia.

El evento traumático más severo tiene mayor riesgo de desarrollar síntomas postraumáticos. Los niños que experimentan la muerte o lesión severa de un miembro de la familia son más sintomáticos.

Adicionalmente al nivel del trauma, la duración de la exposición a la violencia predice el riesgo de desarrollar problemas psiquiátricos en los niños. Los niños cuyas familias fueron desplazadas debido a la violencia política tienen mayores niveles de síntomas psiquiátricos que las familias que no fueron desplazadas. En los desastres naturales, la reubicación no ha mostrado tener un detrimento psicológico.

Un hallazgo común de los estudios de desastres es que la severidad del trastorno por estrés postraumático (TEPT) está relacionada con el grado de proximidad al peligro, lesión y muerte, un fenómeno conocido como “efecto de exposición”. En una muestra de 178 niños expuestos al terremoto de Atenas en 1999, el TEPT y la ansiedad estuvieron relacionadas con la proximidad al epicentro, exposición a la amenaza y género femenino. Un estudio examinó el impacto del 11 de septiembre del 2001 en 171 adolescentes residentes a 3.000 millas de la zona cero. Muchos de ellos, aun si estaban distantes del sitio de desastre, reportaron cambios en las actividades de la vida diaria y signos de estrés. Los autores sugirieron que es una necesidad proveer servicios de apoyo para adolescentes que están expuestos a tragedias mayores, incluso cuando estén distantes del sitio del desastre o cuando su exposición esté basada en los medios de comunicación.

Algunos niños estarán en mayor riesgo para desarrollar síntomas de ansiedad y depresión. Los factores predisponentes incluyen exposición a eventos traumáticos anteriores, problemas de conducta de la infancia, así como una historia familiar de trastornos psiquiátricos o conductas disociales. Los niños pueden tornarse temerosos, distraídos, ansiosos, deprimidos, y el juego y el estudio pueden verse afectados, igual que su patrón de sueño o de alimentación.

Una perspectiva de desarrollo sugiere que hay vulnerabilidades relacionadas con la edad y el género para los trastornos psiquiátricos.

La literatura apoya la noción de aumento de la vulnerabilidad de niñas para el TEPT. Otro estudio evaluó la edad y los efectos del trauma en una muestra de mujeres que han experimentado al menos un evento traumático temprano.

Se encontró que el riesgo para desarrollar un trastorno depresivo mayor fue más alto si el trauma ocurrió antes de los 13 años de edad.

Aunque la evidencia disponible sugiere una clara relación entre la exposición a la violencia y el inicio de síntomas traumáticos, la observación de que muchos niños expuestos a la violencia no desarrollan trauma psicológico duradero indica la presencia de factores protectores que pueden amortiguar los efectos de las experiencias potencialmente perjudiciales.

Los pocos estudios que han examinado las variables para observar el impacto medio o moderado de la violencia han proporcionado hallazgos consistentes con aquellos de la investigación de otras formas de estrés traumático. Las variables como la naturaleza de los eventos violentos a los cuales los niños han sido expuestos, la disponibilidad de soporte familiar y social durante sus experiencias y el rango de las estrategias de afrontamiento y recursos disponibles para las víctimas de la violencia juegan un papel en la determinación del impacto a largo plazo en el desarrollo del niño. Se ha notado una correlación positiva entre los síntomas de los niños y los padres. Los factores familiares protectores contra el estrés de los niños y que aumentan la resiliencia incluyen una relación emocional estable y segura con al menos un pariente, un modelo parental de mecanismos de afrontamiento constructivos y la proximidad física de los niños hacia sus padres.

La resiliencia de los niños a los eventos traumáticos también está influenciada por el grado de soporte social y las influencias positivas de la comunidad⁷. Las reacciones emocionales de los niños se pueden desarrollar inmediatamente después del trauma o pueden ocurrir después. El *Manual diagnóstico y estadístico* (DSM-IV-TR) de la Asociación Americana de Psiquiatría reconoce estas categorías temporales de reacción. El trastorno por estrés agudo es el trastorno psiquiátrico más común que sigue a un evento traumático.

Los niños y adolescentes que sufren del trastorno por estrés agudo o trastorno por estrés postraumático (TEPT) pueden reexperimentar el trauma teniendo pesadillas o *flashbacks* recurrentes del trauma. El juego repetitivo con temas o aspectos del trauma es frecuente. Los sueños pueden ser aterrorizantes pero sin un contenido reconocible. Los niños y adolescentes pueden sentirse insensibles y aislados del mundo externo y evitar las situaciones que despierten el recuerdo del trauma.

Mientras los síntomas del TEPT tienen una tendencia a disminuir progresivamente en el tiempo, los de ansiedad y depresión y los problemas conductuales pueden ser mayores después de unos pocos meses⁸. Los síntomas de hiperalertamiento incluyen hipervigilancia, dificultades del sueño, irritabilidad, dificultad para la concentración y descargas de rabia. Los niños que están indirectamente expuestos al evento traumático también manifiestan síntomas de ansiedad⁹. La habilidad de los niños de moverse de los estados afectivos dolorosos para ser capaces de jugar, lleva a los padres a asumir incorrectamente que el niño se ha recuperado. Algunos estudios indican que los consejeros y los profesores identifican menos del 50% de los adolescentes con problemas emocionales significantes, tratables.

Los pediatras lo hacen más pobremente debido a su tiempo más limitado para la interacción, e identifican solo el 25% de aquellos con trastornos mentales diagnosticables.

⁷Ibídem

⁸Lubit. R, Rovine D, Defrancisci. L, Eth S. Impact of trauma on children. J Psychiatr Pract 2003; 9 (2): 128 – 38.

⁹Fremont. Op. Cit.

4.2.14. Etapas de las respuestas en los niños. Los niños responden al desastre en formas diferentes. La primera etapa, inmediatamente después del desastre, incluye reacciones de susto, incredulidad, negación, dolor y sentimientos de alivio si los seres amados no han sufrido daño. Un gran acuerdo de altruismo es mostrado por los niños al tratar de ayudar en el período posterior a la tragedia, lo que puede servirles para desarrollar la resiliencia y también ser un marcador de la misma¹⁰.

La segunda etapa ocurre entre unos días y pocas semanas después del desastre y se caracteriza por la regresión del desarrollo y manifestaciones de estrés emocional como ansiedad, miedo, tristeza y síntomas depresivos, hostilidad y conductas agresivas, apatía, aislamiento, trastornos del sueño, somatización y pensamientos pesimistas, y juegos que representan temas relacionados con el evento traumático. Tales síntomas son parte del proceso normal de recuperación para los niños después de un desastre traumático y se puede esperar que duren hasta por un mes.

Los niños que experimentan mayores pérdidas y desorganización conductual se pueden beneficiar de consejería dentro del primer mes del evento. Los niños con reacciones adversas al estrés y síntomas conductuales por más de un mes están en mayor riesgo de desarrollar TEPT. En tales casos, es apropiado y necesario que reciban consejería de un especialista de la salud mental¹¹.

4.2.15. Impacto y secuelas psicológicas del terrorismo. Cualquier acto de terror, como un evento súbito, impredecible y dramático, genera un tremendo impacto en la comunidad, la familia y el individuo. Los niños son afectados por estas experiencias y son expuestos a la violencia en cifras en crecimiento. La exposición a eventos relacionados al trauma lleva a interrupciones marcadas en el tejido social en el cual se vive. Ser testigo o víctima de tales

¹⁰HAGAN JF. JR. American Academy of Pediatrics Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health; Task Force on Terrorism. Psychosocial implications of disaster or terrorism in children: a guide for the pediatrician. Pediatrics 2005; 116 (3); 787 – 95

¹¹Williams r. Alexander DA, Bolsover D, Bakke FK. Children, resilience and disasters: recent evidence that should influence a model of p

actos también mueve una selección de emociones humanas poderosas. Aunque las pérdidas físicas pueden ser reconstruidas o reemplazadas, las cicatrices psicológicas del trauma y las imágenes de horror y los recuerdos no sanan tan fácilmente¹².

Muchos de los efectos del terrorismo son similares a los del trauma natural y hecho por el hombre. Sin embargo, el terrorismo parece tener presentaciones específicas; los ataques terroristas son impredecibles, implican una amenaza indefinida y pueden tener un profundo efecto sobre los adultos y la comunidad¹³. Reacciones psicológicas de los niños al trauma inducido Por su naturaleza, el terrorismo causa estrés psicológico, debido a que los terroristas pueden atacar a cualquier hora y donde sea. Como resultado, la reacción de ansiedad y de miedo anticipatorio puede ser severa. Algunos estudios incluyen eventos en países que no están en guerra (la bomba en la ciudad de Oklahoma, los ataques terroristas del 9/11) y ataques terroristas repetidos en áreas de conflicto político (bombardeos y secuestros en el Medio Oriente, terrorismo de Estado en Guatemala y actividades terroristas en el norte de Irlanda).

Los estudios iniciales completados en los años de 1979 y 1980 fueron principalmente descriptivos y anecdóticos. El TEPT es un diagnóstico formal desde 1980 y solo fue examinado sistemáticamente en niños unos años después. Los estudios recientes han usado evaluaciones estructuradas válidas estadísticamente para documentar las reacciones de los niños. Las tasas de TEPT en niños expuestos a las actividades terroristas varían del 28 al 50%. Se han identificado otros problemas psiquiátricos entre los que se cuentan la depresión, la ansiedad, los problemas de separación, los cambios afectivos, las dificultades del sueño, los problemas conductuales y los síntomas regresivos.

Relación entre la psicopatología de comunidad-padres-hijos Debido a que los incidentes terroristas afectan a los adultos profundamente, los padres y los profesores pueden no ser

¹²JOSHI PR. Dalton ME, O'Donnell DA: Ethical issues in local, national, and international disaster psychiatry. Child Adolesc Psychiatric Clin N AM 2000; 17(1): 165-85

¹³WILLIAMS R. The psychosocial consequences for children and Young people who are exposed to terrorism, war, conflict and natural disasters. Curr Opin Psychiatry 2006; 19 (4): 337-49.

capaces de proveer el soporte necesario para ayudar a evitar el potencial daño emocional a largo plazo en los niños.

El estrés parental por los ataques terroristas tiene un impacto significativo sobre los niños.

La depresión materna y la respuesta negativa a los eventos traumáticos fueron asociadas con aumento de la morbilidad entre los niños israelíes y palestinos¹⁴.

La importancia del involucramiento de los padres en mediar las reacciones de estrés se ha estudiado en familias expuestas a los ataques terroristas. Las expresiones emocionales negativas por los padres fueron asociadas con un aumento del nivel de estrés en niños, mientras las manifestaciones emocionales positivas se asociaron con esfuerzos de afrontamiento. Laor *et al*, estudiaron las consecuencias a largo plazo sobre los niños israelíes de los ataques de los misiles Scud.

Los niños de madres con pobre funcionamiento psicológico mostraron más sintomatología de estrés en familias que fueron desplazadas. La asociación entre los síntomas de la madre y el niño fue mayor entre los niños más jóvenes (edades de 3 y 4 años). Las interacciones familiares no saludables, disfuncionales, exacerbaban el estrés del niño. Estos niños manifestaban más síntomas y su capacidad para recuperarse del trauma crítico fue puesta en peligro. Por el contrario, los niños con una adecuada cohesión familiar manifestaban menos estrés en reacción al trauma y fueron más capaces de recuperarse del impacto inicial de este¹⁵.

Las respuestas de los miembros de la comunidad en poblaciones expuestas al terrorismo tienen una influencia importante en las habilidades de afrontamiento de los niños. La presencia de un adulto cuidador que es capaz de proveer soporte emocional, de fomentarla autoestima y de promover la competencia tiene una influencia moderada en los resultados sobre la salud mental aguda y a largo plazo. La ideología de la comunidad, sus creencias y

¹⁴FREMONT, Po Cit.

¹⁵Ibídem.

sistemas de valores también contribuyen a la resiliencia, por dar significado a los eventos peligrosos, permitiendo a los niños identificarse con los valores culturales¹⁶.

El grado de pérdida personal se ha correlacionado con el número de síntomas de TEPT en niños expuestos. Conocer a una persona lesionada o muerta incrementa el riesgo de desarrollo de síntomas. Las tasas más altas de TEPT ocurren en niños que han perdido un padre¹⁷. La exposición a los medios después de los eventos de un desastre se ha correlacionado con síntomas de estrés postraumático en niños. Los niños que experimentan pérdidas personales están en mayor riesgo por ver más cubrimiento de televisión relacionada con el terrorismo que aquellos sin pérdidas directas. Esto exacerba la experiencia traumática¹⁸.

Los niños que no presentan criterios para el TEPT al momento del evento están en riesgo incrementado de desarrollar otros trastornos psiquiátricos más adelante como depresión, ansiedad, problemas de conducta (irritabilidad, problemas con pares, agresividad) y dificultades del desarrollo. Las investigaciones en las reacciones de los niños a los ataques terroristas del 11 de septiembre del 2001 corroboraron que el grado de exposición, proximidad al área de desastre, asociación con reacciones parentales, experiencia del trauma distante (incluyendo cubrimiento de los medios) e historia de trauma preexistente se asoció con un aumento de los síntomas de estrés. Tanto los adultos como los niños pueden experimentar cambios en la visión de sí mismos y de otros como resultado de un trauma.

Los niños son más vulnerables, debido a que las estructuras básicas de su personalidad están aún siendo formadas. Su visión del mundo como seguro o peligroso, servicial o doloroso, predecible o impredecible, controlable o fuera de control, está en desarrollo. Las imágenes de sí mismo como efectivo o inefectivo, valiente o cobarde, bueno o vergonzoso están en construcción. Los desastres pueden llevar a la destrucción del sentido de

¹⁶ibídem.

¹⁷Ibídem.

¹⁸Ibídem.

omnipotencia del niño y su fe en la habilidad de sus padres para protegerlos. Debido a que se interrumpen y distorsionan las redes sociales de la vida como la familia, la escuela y las organizaciones religiosas, el niño sufre un profundo y amplio impacto en su bienestar¹⁹.

4.2.16. Regulación del afecto y la conducta. Los estados afectivos negativos intensos que nacen después de los desastres pueden interferir con el desarrollo de la habilidad del niño de regular, identificar y expresar emociones. Cuando los sentimientos son abrumadores, el niño no puede reflejar, examinar, marcar, expresar y controlar el afecto. Adicionalmente los recuerdos intrusivos y dolorosos del trauma pueden llevar a estrés severo, debido a que las vías de asociación en el cerebro están desreguladas. Como resultado, los niños experimentan emociones dolorosas y pueden no aprender a distinguir y a controlar los estados afectivos.

Las reacciones de sobresalto intensificadas, hipervigilancia, insensibilidad emocional y aislamiento pueden también interrumpir la adquisición de control sobre los sentimientos. Estos síntomas interfieren con los intentos de manejar el afecto, lo que dificulta un enganche exitoso en las actividades sociales y de trabajo. Sin experiencias normales del desarrollo, las oportunidades para habituarse a las situaciones estresantes y para desarrollar habilidades con las que se pueda afrontar efectivamente se perderán. La hipervigilancia que sigue a los desastres puede llevar a una percepción exagerada del peligro. Las fantasías de venganza y de retaliación que siguen a la violencia pueden aumentar los impulsos agresivos. Estas fantasías pueden incrementar la creencia de autojusticia que lo puede satisfacer proporcionando lo siguiente:

- 1) seguridad y remoción de la amenaza;
- 2) comida
- 3) instalaciones sanitarias
- 4) respuestas adecuadas para las necesidades de salud físicas

¹⁹LUBIT. Op. Cit.

5) intervenciones psicosociales y educativas con las familias y amigos a través de proyectos específicos.

La curación psicológica puede ocurrir sin intervención psiquiátrica formal, si las circunstancias son las correctas. Aun así, aspectos prácticos deben estar al frente del diseño del servicio. Algunas personas jóvenes necesitan terapias específicas. Por medio de preguntas a los padres y educadores acerca de si los niños continúan mostrando síntomas un mes después del evento, se puede identificar quiénes requieren de un manejo mental especializado²⁰. Hay fuertes argumentos para mantener la vigilancia del riesgo de una sustancial minoría de niños y jóvenes que pueden desarrollar trastornos mentales posteriormente y requerir intervenciones efectivas. Esto llama a un modelo de cuidado que combine intervenciones para asegurar al sobreviviente y promover la reconstrucción de las relaciones y estructuras de la familia y la comunidad.

Esto requiere de una claridad en la visión, un liderazgo y una buena planeación estratégica. Existe suficiente evidencia para sugerir que los enfoques básicos con los que se debe asistir a las familias en el tiempo inmediato posterior a un desastre pueden reconocer y aumentar la resiliencia de las personas, por medio del apoyo y la psicoeducación. Así, acciones coordinadas, sensatas, respetuosas de la cultura, de las edades, de las necesidades, se verán recompensadas con el éxito, medido por la resolución de la psicopatología en los que la padecen y la prevención en los que no la desarrollaron titula para comportarse violentamente. Para algunos niños, el miedo del poder destructivo de la agresión puede inhibir el uso apropiado de la asertividad²¹.

4.2.17. Identidad central. El trauma afecta de forma marcada la identidad nuclear del niño y daña su autoestima. El sentido de impotencia erosiona el sentido de autoeficacia. La tendencia del niño de culparse a sí mismo por los problemas puede promover un sentido profundo de culpa o vergüenza. Aún más, la creencia de que no se actuó bien durante la

²⁰WILLIAMNS. Op. Cit.

²¹LUBIT. Op. Cit.

crisis, por algún comentario desafortunado, puede dañar más la autoestima²². El trauma también puede disparar las discrepancias en las representaciones del *self*, de otros y del mundo y activar conflictos en períodos tempranos del desarrollo. El apego del niño a sus padres se puede debilitar y el niño puede buscar otras figuras con quienes identificarse. Habiendo perdido la imagen de un padre omnipotente y protector idealizado, el niño se torna ansioso y aislado de las actividades sociales y escolares que son cruciales para continuar el desarrollo.

Cada vez emerge más evidencia de la investigación, en la última década, que sugiere las mejores vías para promover la recuperación en los niños. Hay tres niveles de intervención:

- 1) individuos
- 2) familias
- 3) comunidades.

El núcleo principal consiste en asistir comunidades para reconstruir los mundos internos y externos de los niños creando oportunidades para la reanudación del desarrollo habitual.

4.2.18. Teoría cognitivas del aprendizaje. Piaget es gestor de la llamada teoría genética, la cual a partir de los principios constructivistas plantea que el conocimiento no se adquiere solamente por interiorización del entorno social sino que predomina la construcción realizada por parte del sujeto.²³

A partir de esta premisa él generó una teoría del desarrollo cognitivo del niño, sin embargo, implica en su teoría se encuentra una concepción de la naturaleza y características del aprendizaje, la cual será presentada a continuación.

En relación a estos sus conceptos más importantes son:

²² Ibídem

²³ (Kamil, 1985) Piaget y la educación preescolar, Madrid Visor. Pág. 56)

4.2.19. Adaptación e inteligencia. Según Piaget (1956)²⁴, la inteligencia consistiría en la capacidad de mantener una constante adaptación de los esquemas del sujeto al mundo en que se desenvuelve.

El entiende los esquemas como aquellas unidades fundamentales de la cognición humana, los cuales consisten en representaciones del mundo que rodea al sujeto, contruidos por éste.

Esta visión de la inteligencia como adaptabilidad no alude, al contrario de cómo suele entenderse la inteligencia, a un conocimiento específico o general. Por el contrario, se trata de una capacidad común de los seres humanos de mantener una concordancia entre el mundo y los esquemas cognitivos del sujeto, lo cual le permitirá al sujeto funcionar en él. La adaptación a su vez, es el proceso que explica el desarrollo y aprendizaje. Esta se produce por medio de dos procesos complementarios: asimilación y acomodación.

4.2.20. Asimilación. Este proceso consiste en incorporar una nueva información es un esquema preexistente adecuado para integrarla (comprenderla). Esto significa que cuando un sujeto se enfrenta a una situación nueva, él tratará de manejarla bajo los esquemas que ya posee y que parezcan apropiados para esa situación. Como resultado de esto, el esquema no sufre un cambio sustancial en su naturaleza sino que se amplía para aplicarse a nuevas situaciones.

Por ejemplo, suponga que car en sus manos un texto desconocido. Mientras usted lo lee, nota ciertos aspectos que le recuerdan un cuento infantil; motivos simples, personajes animales, un desenlace feliz. Entonces leerá el texto interpretándolo como un cuento infantil y no como una novela, una noticia o una carta. Sin embargo, supongamos que el lenguaje parece algo complejo para tratarse de un cuento para niño. En este caso, como puede suceder que usted use su esquema de cuento infantil para que se aplique a textos con

²⁴ PIAGET, (1956) el origen de la inteligencia en niños. New York: International University Press. Pag. 80 – 127.

un lenguaje algo más complejo a lo que usted estaba acostumbrado. No se ha creado un nuevo esquema, sino que se ha usado uno anterior para comprender la información. Este es un caso de asimilación.

4.2.21. Acomodación. Al contrario, de la asimilación, la acomodación produce cambios esenciales en el esquema. Este proceso ocurre cuando un esquema se modifica para poder incorporar información nueva, que sería incomprensible con los esquemas anteriores, en el caso anterior, podría suceder que usted desarrolló un nuevo esquema, por ejemplo, algo similar al concepto de fábula (si usted no poseía antes ese esquema) para entender el texto, ya que no le satisface el comprenderlo como un cuento infantil. En este caso, la acomodación de su cognición a la situación ha generado un nuevo esquema.

Estos dos procesos permiten que los esquemas del sujeto se encuentren siempre adaptados al ambiente, y permiten el continuo crecimiento. Cuando el sujeto aprende, lo hace modificando activamente sus esquemas, a través de las experiencias, o bien transfiriendo esquemas ya existentes a situaciones nuevas, por lo cual la naturaleza del aprendizaje va a depender de lo que las personas hacen de los estímulos y no de lo que éstos hacen con ellas.

4.2.22. Equilibración. Otro punto interesante de los planteamientos de Piaget con respecto al desarrollo y al aprendizaje concierne al mecanismo que impulsa a éstos.

El impulso para el crecimiento y el aprendizaje no proviene en Piaget enteramente del medio ambiente, como ocurre en el conductismo. Por el contrario, este impulso será dado por la equilibración, una tendencia innata de los individuos a modificar sus esquemas de forma que les permitan dar coherencia a su mundo percibido.

Por ello, este autor plantea que el aprendizaje, en tanto permite lograr esta coherencia, es su propia recompensa. Al modificar una creencia que no le hace sentido, un niño se siente recompensado por el hecho de satisfacer el principio de equilibración, y no debería requerir de otros reforzadores.

De todo lo anterior, se desprende el rol que el autor atribuye a la acción en el proceso de crecimiento y aprendizaje. Piaget considera que la modificación y equilibración de los esquemas de un sujeto se produce como resultado de su continua interacción con el mundo tanto físico como social. Por esta razón, el aprendizaje activo de materia de su interés.

El rol de la educación consistiría así, en proveer las oportunidades y los materiales para que los niños puedan aprender activamente y formar sus propias concepciones.

Finalmente, es importante destacar que Piaget atribuye a la acción un rol fundamental en el aprendizaje: el niño aprende lo que hace, la experiencia y manipulación del niño de los objetos le permite abstraer sus propiedades, cualidades y características.

<p>El aprendizaje no es una manifestación espontánea de formas aisladas, sino que es una actividad indivisible conformada por los procesos de asimilación y acomodación, el equilibrio resultante le permite a la persona adaptarse activamente a la realidad, lo cual constituye el fin último del aprendizaje.</p>
--

4.2.23. Desarrollo social en el niño y el adolescente. Aunque se ha definido el desarrollo moral como el proceso por el que una persona aprende a conocer y a demostrar un conocimiento de las costumbres de una cultura, dicho desarrollo se centra en los conceptos de correcto e incorrecto, de bueno y malo. El *desarrollo social*, que se puede pensar que engloba el desarrollo moral, se define en sentido amplio como el proceso de adaptación e influencia sobre individuos y grupos. El desarrollo social incluye la capacidad de trabar y mantener amistades, de obtener y conservar un puesto de trabajo, de dirigir y orientar a los demás y de desenvolverse en ambientes cooperativos y competitivos.

A diferencia del desarrollo cognitivo, que se refiere a cómo y qué aprende una persona, el desarrollo social hace hincapié en cómo se utiliza dicho conocimiento en las interacciones

con los demás, en situaciones formales e informales, durante el trabajo y el juego y en grupos numerosos o reducidos.

A la vista de un adolescente que demuestra aplomo, capacidad de liderazgo y responsabilidad, la gente puede comentar: “Es uno entre un millón; no surgen muy a menudo personas así”. A su vez, la conducta de una muchacha conflictiva que abandona sus estudios de enseñanza secundaria podría explicarse en estos términos: “¡Pobre chica! No podemos culparla; el medio del que procede no le ofreció ninguna oportunidad.” Subyace a estas dos “explicaciones” el supuesto de que el desarrollo social es, en gran medida, cuestión de suerte. Por el contrario, el desarrollo intelectual se concibe generalmente como el resultado de una escolarización y enseñanza formales.

No hay motivo para esta distinción. El desarrollo social no está más sujeto al azar que el desarrollo intelectual o que el desarrollo moral. Muy al contrario, es el resultado de una serie de factores que podemos identificar. Según han demostrado los psicólogos, los dos factores más importantes son los *métodos* de influencia social y los *agentes* de influencia social.

Entre los métodos de influencia social se incluyen la imitación, la identificación, la persuasión y el juego. Entre los principales agentes de influencia social se sitúan la familia, los iguales y la escuela.

Métodos de influencia social. El comportamiento social de una persona suele tener múltiples causas.

A menudo, más de uno de estos métodos de influencia determina la conducta social de los estudiantes como la académica, hemos de conocer primero la naturaleza de cada método si estudia los datos de investigación pertinentes. Entonces estará en condiciones de hacer algunas generalizaciones sobre el método y sobre sus implicaciones de cara a la educación.

Imitación.

La observación de los demás desempeña un importante papel en el establecimiento de conductas, ya sean socialmente aceptables o desviadas.

¿Qué factores inducen a copiar o imitar conductas? ¿Qué procesos subyacen a la imitación y qué situaciones fomentan o desalientan esta última? ¿Cuáles son los resultados o efectos de la imitación? Dada la importancia de la imitación como método de modificar la conducta, es imprescindible que los educadores comprendan su naturaleza.

4.2.24. Naturaleza de la imitación. La imitación es el acto de reproducir conductas previamente observadas. Se trata de un importante y frecuentísimo método de aprendizaje, sobre todo para los niños pequeños. Los psicólogos que han revisado las obras de historiadores y antropólogos han constatado que, cualquiera que sea la cultura, la imitación es uno de los medios más generalizados de aprender conductas sociales (Bandura y Walters, 1963). En algunas culturas, los niños de corta edad reciben utensilios, materiales o herramientas iguales a los usados por sus progenitores del mismo sexo, y se les estimula, o incluso se les obliga, a trabajar imitando al padre o la madre²⁵. Es ciertas civilizaciones, se permite o fomenta que los jóvenes observen e imiten los comportamientos sexuales.

Buena parte de la formación temprana que recibe el niño en casa se basa en la observación e imitación de los demás. Su bien la imitación suele implicar un modelo de la vida real, como uno de los padres, existe un segundo tipo de modelo: el simbólico. Los *modelos simbólicos* pueden ser icónicos, como, por ejemplo, los que aparecen en la televisión e el cine, y verbales, como los tomados de historias o relatos. Los modelos simbólicos ejercen cada vez más influencia, debido a los avances tecnológicos de los últimos treinta años. Ante la rápida multiplicación de estos modelos, la imitación resulta hoy más compleja y menos manejable y, por tanto, más peligrosa, al menos en potencia. Los padres conscientes, que manifiestan conductas socialmente aceptables para sus hijos y procuran protegerlos de lo

²⁵ENCICLOPEDIA DE LA PSICOPEDAGOGÍA. OCÉANO GRUPO EDITORIAL S.A. Barcelona España (pág.) 181 – 220)

que consideran modelos desviados, afrontan en nuestros días una labor mucho más difícil que hace treinta o cincuenta años, cuando los modelos simbólicos eran más escasos y controlables.

Debido al considerable tiempo durante el cual la mayoría de los jóvenes están expuestos a modelos iconográficamente representados, sobre todo a través de la televisión, tales modelos contribuyen a conformar conductas y a modificar las normas sociales y, por lo tanto, ejercen una enorme influencia sobre la conducta de los niños y adolescentes. En consecuencia, los padres corren el riesgo de perder influencia como modelos de roles y, a menudo, se les plantea el problema de controlar los programas de televisión que ven sus hijos²⁶.

Los padres y educadores podrían abrigar la esperanza de que los ejemplos de la vida real tengan más fuerza e impacto sobre los niños que los modelos simbólicos. Analicemos este planteamiento a la luz de los datos que aporta la investigación sobre los efectos de la exposición a modelos simbólicos y de la vida real.

4.2.25. Datos relativos a la imitación. Son muchos los estudios que han examinado las condiciones en las que tiene lugar la imitación. En un estudio, se distribuyeron niños en cuatro grupos y se comparó la agresividad de los niños de preescolar en cuatro condiciones diferentes. La primera consistía en la exposición a un modelo agresivo de la vida real. La segunda consistía en observar a un modelo agresivo en una película. La tercera condición experimental consistía en observar al modelo agresivo representado en un tebeo. La cuarta, en fin, consistía en la exposición a un modelo no agresivo. Se comprobó que los niños manifestaban una agresividad mucho mayor en las tres primeras condiciones que en la última. En otras palabras, cuando se presentaban a los niños modelos agresivos, se volvían más agresivos. Por lo demás, no se hallaron diferencias apreciables entre los grupos, en

²⁶Ibídem

cuanto a la agresividad manifestada por los niños, en las tres primeras condiciones, esto es, modelos de la vida real, filmados y en tebeos²⁷

Un estudio similar al anterior se efectuó con niños ya escolarizados, de edades comprendidas entre los seis u diez años. Los niños que presenciaron la película realista, en la que presentaban conductas agresivas, se mostraron después más agresivos –empujaban, forcejeaban e insultaban más- que los que vieron una película de dibujos animados con modelos agresivos. De hecho, y a diferencia de los niños de preescolar, los niños que vieron la película de dibujos animados no se mostraron después más agresivos que un grupo de compañeros que vieron una película nada agresiva (Hapkiewicz, 1974). Considerados conjuntamente, estos dos estudios –uno con niños de preescolar y otro con niños de edad escolar- indican que el impacto relativo de los modelos reales, en oposición a los modelos de dibujos animados, aumenta por regla general muy notoriamente con la edad del niño.

En otro estudio se compararon los efectos de ver doce películas agresivas de dibujos animados, como “Batman”, doce programas prosociales, como “Mister Rogers Neighborhood”, y doce películas neutrales, tales como reportajes de paisajes. Los niños de corta edad que eran ya altamente agresivos manifestaron una mayor agresividad interpersonal después de ver las películas de dibujos animados. Los niños de similares características que vieron “Mister Rogers Neighborhood” mostraron una conducta socialmente más aceptable que antes, pese a que se siguieron mostrando agresivos. El aumento de la conducta prosocial después de ver “Mister Rogers Neighborhood” fue especialmente acusado en los niños de nivel socioeconómico bajo (Friedrich y Stein, 1973). Es posible que dichos niños estén más necesitados de modelos y héroes. En cualquier caso, el estudio indica que los medios de comunicación de masas pueden ser eficaces a la hora de estimular conductas prosociales en los niños. Sin embargo, sugiere también que la televisión puede ser menos eficaz en la reducción de conductas socialmente indeseables que en la producción de un aumento de conductas socialmente deseables.

²⁷ Ibídem.

Los niños no son las únicas personas que son sensibles a los modelos. Tampoco la imitación de tiene lugar solo tras la observación directa de la conducta de otras personas. En un estudio efectuado con estudiantes universitarios de sexo masculino se constató que imitaban la conducta de otros aunque no mediase la observación directa de dicha conducta. Para empezar, se proyectaron imágenes de hombres y mujeres desnudos, en posturas consideradas sexualmente excitantes. A cada estudiante se le dijo que un punto de luz que recorría las imágenes representaba la trayectoria visual de otro estudiante que los había contemplado antes.

Walters, Bowen y Parke, (1963) concluyen que para la mitad de los estudiantes, la luz enfoco principalmente sobre los senos o los órganos genitales de los modelos. Para la mitad restante, la luz enfoco sobre el fondo de las imágenes, pretendiendo indicar que el estudiante anterior no había querido fijar la vista en los cuerpos desnudos. Seguidamente, se presentó a cada estudiante otra serie de imágenes similares, y se registraron sus movimientos oculares con un aparato electrónico. Aquellos estudiantes a quienes se había hecho creer que el observador anterior no había contemplado los cuerpos desnudos imitaron dicho comportamiento, y miraron al fondo con mucha más frecuencia que los otros del grupo, los cuales suponían que el observador anterior había fijado la vista en los modelos desnudos²⁸.

Se plantea aquí una pregunta: “El relato de una conducta, ¿tiene el mismo efecto sobre la imitación que los modelos de la vida real?” A fin de investigar esta cuestión, se diseñó un experimento más reciente. Los investigadores expusieron a que grupo de niños, de siete a diez años, a modelos de la vida real que compartían recompensas o se mostraban agresivos. El otro grupo fue expuesto a modelos que sólo hablaban de dichas conductas. En su mayoría, las conductas imitativas de los niños fueron similares, tanto si habían observado modelos de la vida real como si habían escuchado el relato de las conductas agresivas o participativas (Rice, 1975). Se desprende de ello que las descripciones verbales, al igual que los modelos de la vida real, pueden influir enormemente en la conducta imitativa.

²⁸Ibídem.

Estos y otros informes de investigación aportan pruebas convincentes de que la conducta social puede explicarse, al menos en parte, a partir de la imitación. Estos datos alientan a los psicólogos a realizar experimentos diseñados para *controlar* conductas sociales nocivas o inadecuadas mediante procedimientos de modelado. En lo que concierne a este estudio del conflicto armado y violento que vivieron los niños de esa población, queda demostrado que estos niños desde temprana edad puede decirse que desde que estaban en brazos presenciaron todo este tipo de conductas.

4.2.26. Generalizaciones a partir de los estudios sobre imitación. La imitación es un medio de explicar y suscitar cambios en la conducta social de personas de todas las edades y culturas. Tanto si los individuos observan realmente modelos de la vida real, filmados o en tebeos, como si escuchan descripciones verbales en torno a la conducta de otros, está comprobado que se puede suscitar una conducta imitativa. Ahora bien, cabe la posibilidad de suscitar una conducta social desviada en la misma medida que otra aceptable.

Los padres y educadores deben ser conscientes de la influencia que ejercen los modelos de la vida real, los relatos verbales y los personajes de las películas en los niños. La conducta de un extraño puede cautivar la imaginación de un niño, que tratará de repetir lo que ha presenciado.

Evidentemente, no podemos pretender proteger a los niños de todos los modelos o fuentes de información socialmente desviados. Por consiguiente, es fundamental que los padres y educadores expongan deliberadamente a los niños a modelos prosociales (aquellos en los que se reconoce una conducta socialmente aceptable y actuaciones recomendables). No basta con mantener a los niños alejados de los programas de televisión agresivos, de los vecinos o compañeros de clase de “reputación dudosa” y de los “libros peligrosos”. Para comportarse de forma positiva, los niños han de tener a sus disposiciones abundantes modelos prosociales. Las distintas experiencias llevadas a cabo por los investigadores

demuestran que la naturaleza de la imitación –desviada o prosocial- depende muchísimo de los modelos ofrecidos por los padres y profesores.

4.2.27. Identificación. Los héroes y personajes míticos suelen desempeñar un importante papel en el desarrollo social. Los seguidores de Jim Jones, que cometieron asesinatos en masa y se suicidaron en 1978, fueron aparentemente embelesados por un líder que moldeó con facilidad la vida social (y moral) de muchas personas. A niveles más cotidianos, las grandes figuras del fútbol cautivan la imaginación y la voluntad de miles de seguidores. En Estados Unidos, por ejemplo, los miembros de las Ligas Juveniles de fútbol comparten importantes conductas sociales. Cada primavera, se reúnen con los nuevos miembros y, entre ellos, discuten y saborean la derrota y la victoria. Durante una buena parte del verano, estos niños imitan a sus héroes y, como ellos, experimentan la competición y cooperación deportivas. En cada uno de estos casos –los seguidores de Jones y los miembros de las Ligas Juveniles- encontramos personas cuya conducta social está conformada a imagen y semejanza de un héroe o líder carismático al que admiran.

En opinión de algunos psicólogos, la imitación y la identificación son prácticamente lo mismo²⁹ (Bandura 1971). Otros conciben la identificación como un tipo especial de imitación, a saber, la imitación de un modelo que es envidiado, bien por las recompensas que obtiene³⁰ (Whiting, 1960), “la imitación de un modelo que es envidiado, “bien por el poder que tiene de recompensar a otros³¹” (Mussen, 1967). En este libro daremos al término de *identificación* las dos últimas interpretaciones; ambas implican envidia, que, a su vez, mueve a la persona a perseguir recompensas o poderes similares a través de la conducta imitativa. La *imitación* implica una emulación más general de conductas, con un objetivo a causa menos clara.

²⁹SOUNDY Yanira. La conducta social de los menores. Lic. En Derecho.Fundación_manos_magincas@yahoo.com. Publicada 28 de mayo de 2006, El Diario de Hoy.

³⁰Ibídem

³¹ Ibídem

4.2.28. Naturaleza de la identificación. La *identificación*, como decíamos, es un intento de representar el papel de, o de imitar a, una persona que se envidia. A menudo, surge de una relación interpersonal que suscita un deseo de ser como otra persona a fin de gozar de ciertos beneficios, tales como más afecto, atenciones o recompensas. Los niños de corta edad tienden a identificarse con sus cuidadores más inmediatos: los padres. Las tempranas respuestas imitativas, que deleitan a la mayoría de los padres. Las tempranas respuestas imitativas, que deleitan a la mayoría de los padres, podrían considerarse expresiones de “Quiero ser como tú” o “Tú eres como yo, puesto que yo soy como tú”. Los niños pequeños, a través de sus relaciones con uno o ambos progenitores, aprenden a valorar y a depender de la presencia y de las recompensas del adulto. Cuando estas últimas se suprimen o disminuyen, quizá porque los padres están ocupados en otra cosa o como medio de castigo, los niños se molestan. Entonces pueden interpretar el rol de “buen” padre: se elogiarán a sí mismos, como los padres hicieron en otras ocasiones, o darán palmadas y pronunciarán interjecciones de “!oh!”, “!ah!” ante su propia conducta, como han visto hacer a sus mayores. También pueden reafirmarse en su buen comportamiento con observaciones del estilo de: “Me dan una galleta porque he sido bueno.” Estas conductas indican una identificación con una persona cuyas atenciones y dedicación los niños desean conservar o recuperar. El niño se comporta igual que dichas personas. En lugar de interpretar este tipo de conducta como una “manipulación reservada”³² nos parece más correcto ver en ella una forma de sustituir las actividades ausentes de aquellas personas de quienes los niños dependen.

Este ejemplo ilustra el principal motivo por el que las personas se identifican con otras: el poder social, representado por la atribución de recompensas y castigos, suele atraer a los individuos y les hace identificarse con el modelo que ostenta dicho poder, e imitar su conducta. El estatus, la segunda causa de la identificación se expresa en la posesión de recompensas, reconocimiento y honores. También resulta atractivo y mueve a las personas a comportarse igual que el modelo enviado. Los investigadores han comprobado la eficacia de estos modelos como causas de identificación. Los psicólogos han estudiado además los

³²Ibídem

efectos de la presencia física de un modelo, así como de su raza y sexo, sobre la conducta ulterior del individuo.

4.2.29. Datos relativos a la identificación. Se han efectuado investigaciones para averiguar si el modelo de poder social es imitado más fácilmente que el modelo de estatus envidiable. En uno de estos estudios, treinta niños de jardín de infancia asistieron a una representación de tres títeres y a la que el primer personaje otorgaba todos los castigos y recompensas, el segundo solo recibía recompensa, y el tercero solo castigos. En la obra el títere poderoso sujetaba un objeto apetecible –por ejemplo, una golosina- mientras los otros dos los pedían con suplicas y gestos. Entonces, el personaje poderoso pegaba al “títere castigado” y entregaba el objeto al “títere recompensado”. Tras una serie de escenas como esta los experimentadores retiraron el “títere castigado” y preguntaron a cada niño con cuál de los dos títeres restantes le gustaría jugar. Veintiuno de los treinta niños escogieron al “títere recompensado”, mientras que solamente nueve eligieron al “títere poderoso”. Se consideró que la elección de los títeres por parte de los niños era un reflejo de su elección de un modelo con el cual identificarse³³.

Los resultados del anterior experimento hacen pensar que el modelo de estatus envidiado se prefiere al modelo con poder social, cuando menos por parte de los niños del jardín de infancia. Sin embargo, es un estudio anterior en el que se había comparado a un personaje que administraba recompensas, pero no castigos, con otro personaje que recibía dichas recompensas, los niños manifestaron una clara preferencia por el modelo con poder social, el que entregaba las recompensas³⁴ (Bandura, Ross y Ross, 1963). Una comparación entre estos y otros experimentos similares ha llevado a la conclusión de que los niños tienden a identificarse con los modelos que ostentan poder social cuando éstos otorgan exclusivamente recompensas *positivas*. Es menos probable que los niños se identifiquen con los modelos con poder social que conceden refuerzos tanto positivos como

³³Ibídem.

³⁴ENCICLOPEDIA DE LA PSICOPEDAGOGÍA. OCÉANO GRUPO EDITORIAL S.A. Barcelona, España. (pag. 181 – 220) (Bandura, Ross y Ross 1963).

negativos³⁵ (Gottfried y Gottfried, 1974). Una consecuencia de este hecho sería que los padres y profesores que recurren al castigo pierden la oportunidad de que los niños se identifiquen con ellos y traten de imitarlos.

Otros dos factores que se han estudiado junto con el poder y las recompensas, y que se cree influyen en las conductas de identificación, son la raza y el sexo del modelo y del imitador. Los datos indican, por ejemplo, que los niños procedentes de hogares no punitivos, en los que reina el afecto, tienden a identificarse con las conductas “masculinas” convencionales. En un estudio se comprobó que los niños cuyos padres se describían como afectuosos y cariñosos adoptaban el “rol paterno” en sus juegos con muñecas más a menudo que sus compañeros de clase con padres menos afectuosos (Sears, 1953). Unos alumnos de bachillerato superior que se declaraban interesados por las tareas “masculinas” fueron comparados con otros compañeros que, en una escala de intereses vocacionales, obtenían altas puntuaciones en intereses “femeninos”. Más tarde, los mismos alumnos describieron la frecuencia con que sus padres les ofrecían recompensas y refuerzos positivos. Los chicos interesados en actividades masculinas describieron a sus padres como más positivos y menos punitivos y represivos que sus compañeros interesados en actividades femeninas. Se constató que las tendencias imitativas estaban íntimamente relacionadas con los antecedentes de experiencias positivas³⁶

4.2.30. Generalizaciones sobre la identificación. Los estudios que acabamos de revisar indican que muchos niños son selectivos en su elección de los modelos y conductas que imitan. Dicha selectividad tiende a hacerse más marcada con la edad. La elección de modelos por parte de los niños depende en buena medida de lo que ellos consideran rasgos envidiables o deseables, lo que, a su vez, guarda relación con las experiencias gratificantes vividas, con la información y con los contactos sociales. Los padres y profesores son los modelos con los que la mayoría de los niños pequeños suelen identificarse. Ahora bien, si

³⁵ GOTTFRIED, A. E.; GOTTFRIED, A.W. (eds) (1994): *Redefining Families: Implications for Children's Development*. New York. Plenum Press.

³⁶ ENCICLOPEDIA DE LA PSICOPEDAGOGÍA. OCÉANO. GRUPO EDITORIAL. S.A. Barcelona España (pag. 1811-220) Sears, 1953)

los niños opinan que estas personas son poco deseables, atractivas, recompensadas o influyentes, buscarán en otra parte sus “héroes” y “heroínas”. Conforme los niños se hacen mayores, empiezan a seleccionar sus ideales y a identificarse con figuras procedentes de un medio mucho más amplio³⁷ (Olasehinde, 1974). La televisión y los libros incitan a los niños a buscar más allá del hogar y de la escuela, al objeto de seleccionar sus modelos entre personajes o figuras más conocidos. Este cambio no tiene por qué ser consecuencia de una insatisfacción con los padres y profesores, sino, más bien, de la continua expansión del mundo infantil, gracias a los contactos sociales y a los nuevos intereses.

Los educadores –profesores y padres- pueden influir en gran medida en las conductas infantiles de identificación. En primer lugar, está en sus manos moldear roles envidiables. Los adultos se recompensan mutuamente con elogios y expresiones de sincero afecto. Pueden poner de relieve el poder de otra persona cuando buscan su consejo o reconocen su buen hacer. Cuando los niños observan a sus padres, cuidadores o profesores comportarse de esta forma, tienen más probabilidades de comprender que estas personas no sólo disfrutan del poder de otorgar recompensas, sino también de la capacidad de merecerlas. Padres y profesores pueden trabajar conjuntamente para modelar roles envidiables, proporcionando así a los niños diversos modelos. Contribuir a las tareas de la casa, cuidar al hermanito menor, no rendirse ante la dificultad de un ejército escolar y participar en los acontecimientos sociales son diferentes situaciones que exigen, quizá diferentes modelos.

Otra forma en que los padres y profesores pueden influir en los niños es permitiéndoles que conozcan posibles modelos fuera de casa y de la escuela. Al favorecer la amistad con adultos y compañeros en lo que el niño puede detectar rasgos envidiables y socialmente deseables, los padres y profesores amplían la gama de modelos disponibles. En relación directa con esta responsabilidad se halla la de fomentar el respeto por miembros de grupos minoritarios, ya sean raciales, nacionales, religiosos, minusválidos o de otro tipo. Al mismo tiempo, se debería proporcionar a los niños que pertenecen a dichas minorías modelos socialmente deseables en el seno de su mismo grupo, con los cuales poder identificarse con

³⁷ Ibídem (Olasehinde, 1974)

orgullo. Algunas vías para cumplir esta responsabilidad son invitar a personas a la clase, permitir visitas que pasen la noche en casa y discutir acerca de figuras minoritarias muy conocidas o mal consideradas.

En las dos formas de influir en el desarrollo social que acabamos de ver, los padres y profesores proporcionan modelos de conducta con los que pueden identificarse los niños. En el primer caso, los educadores y los padres modelan ellos mismos la conducta envidiable; en el segundo, facilitan modelos del mundo exterior. Esta forma de utilización de los modelos conductuales favorece la identificación. Por desgracia, el “haz lo que digo, no lo que haga” es la postura que, con demasiada frecuencia adoptan los adultos para socializar a los niños o enseñarles a realizarse con los demás. La instrucción verbal, unida al modelo, puede ser una eficaz vía para persuadir a los niños a que se eduquen a las normas o reglas sociales. En cambio, las órdenes y advertencias, por sí solas, surtirán un efecto meramente transitorio.

5. METODOLOGÍA

Este capítulo del trabajo presenta los diferentes pasos o etapas que se llevaron a cabo en y durante el proceso de la investigación. Presenta además, las actividades que se realizaron en cada una de las etapas del estudio.

El estudio realizado hace referencia a un tipo particular de investigación: la investigación social y científica, el cual, tiene que ver con la realidad relacionado con lo cotidiano de nuestras vidas. Todas las ciencias sociales ofrecen percepciones particulares, maneras de mirar el mundo social que permiten o propician la construcción de estrategias sistemáticas y disciplinadas para tratar de entender los aspectos del mundo. La realidad social es un producto humano y como tal no está sujeta a leyes inmodificables, sino a grandes tendencias institucionalizadas de comportamiento que varían con el tiempo y con las diferentes culturas³⁸.

Como la realidad social tiene dimensiones objetivas y subjetivas, existen aspectos de la realidad social que pueden examinarse con los criterios científicos de otras ciencias. Sin embargo, la dimensión subjetiva puede ser ignorada o manipulada en su propia naturaleza, cuando la realidad social sólo se examina con métodos cuantitativos. Por lo tanto, el problema no debe estribar en establecer qué método de conocimiento es mejor, sino cuál es el más pertinente para explicar la realidad social. Incluso el reto del investigador social apunta al desarrollo de su capacidad analítica y de sus conocimientos para emplear los métodos de manera integrada que le posibilitan comprender la realidad social en sus dos dimensiones esenciales, a saber: la cuantitativa y la cualitativa.³⁹

³⁸BONILLA, Elsy (2008) (Más allá del dilema de los métodos) Gedisa. Pág. 136

³⁹Ibídem. P. 182

A diferencia de otro tipo de investigación, este tipo de investigación social y científica es más rigurosa y cuidadosamente realizada. Se puede definir como se dijo anteriormente como un tipo de investigación sistemática, controlada, empírica y crítica de proposiciones.

Entre los aspectos tratados en este capítulo se destacan los siguientes: Paradigma de investigación, definición del tipo de investigación utilizado, formulación de hipótesis, el contexto donde se realizó la investigación, Quiénes fueron medidos, delimitación de la población estudiada, selección de la muestra estudiada, la metodología utilizada para la recolección de la información, etapas de recolección de los datos, tipo de instrumento de medición o recolección de los datos utilizado, validez y confiabilidad del instrumento de medición utilizado para la recolección del dato, análisis e interpretación de los datos, procedimiento para analizar e interpretar los datos.

5.1. DISEÑO GENERAL DEL PROCESO

Para la realización de esta investigación se recurrió prioritariamente al diseño metodológico de carácter cualitativo. Toda la información requerida por los objetivos del estudio se fueron obteniendo en la medida en que se recolectaron los datos para posteriormente ser procesados e interpretados.

En el transcurso de esta investigación cualitativa se presentó una preocupación por describir, en la mejor forma posible los hechos por la complejidad de la zona y la temática que se estaba estudiando.

Los datos estuvieron sujetos, con mayor frecuencia, a ser muy prudentes por la delicada situación que aún se vive en esa población. Para tal circunstancia, se utilizaron varios instrumentos de recolección de datos que permitieron hacer más discretos los resultados. Se utilizaron los distintos procedimientos y formas para buscar las evidencias, tales como: observaciones, entrevistas, experiencias directas con los estudiantes y el docente en el aula de clases, entrevistas a familiares y relatos de los mismos. se hicieron además, lectura de

documentos de prensa , etc. De igual manera, se tuvo acceso directo al mundo interior, es decir al aula de clases ya que se contó con el apoyo de los directivos, maestra y estudiantes de la institución.

En la medida en que se hacían las observaciones de las clases y se utilizaban las técnicas e instrumentos para capturar la información, se tuvieron en cuenta las ventajas y desventajas que estos instrumentos brindaban o no.⁴⁰

Es cualitativo, además de todo lo anterior, porque se partió de un tema general, pero tanto el problema, el marco teórico y la metodología a emplear se fueron especificando a medida que se iba recogiendo la información, a medida que se fue avanzando en el desarrollo mismo de la investigación.⁴¹

Todas las interpretaciones parciales permitieron ampliar los objetivos originales, buscar nuevos informantes y nuevas informaciones. Por esta forma de proceder se dice que la investigación cualitativa es una estrategia especialmente útil para la “generación de teoría”.⁴²

Esta investigación cualitativa permitió además, desarrollar registros en el cuaderno de campo a través de los cuales fue posible intentar comprender las situaciones que se presentaron durante el proceso, así mismo brindó las posibilidades de describir los procesos de aprendizaje de los niños en el aula.

Por otro lado, y teniendo en cuenta los objetivos, propósitos y la problemática a estudiar, esta investigación implicó dos tipos de estudios: Un primer estudio de tipo etnográfico y un segundo estudio de tipo descriptivo que se obtuvieron a través, de las narraciones de historias de los estudiantes y familiares de casos de violencia que presenciaron. En ambos

⁴⁰ MENDOZA, Aníbal. La observación participante. En: Revista Investigación y Desarrollo. U. Del Norte. Vol. 10. Diciembre de 1999 p. 109.

⁴¹ IRIARTE, F. Módulo de investigación educativa. U del Norte. Junio 15-23 de 2001, p. 76

⁴² Ibídem.

tipos el propósito del investigador es el de obtener descripciones muy detalladas de las situaciones estudiadas, con registros muy minuciosos, en lo posible, de todos los eventos sucedidos en el aula⁴³. El segundo tipo de estudio antes mencionado, busca especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. Además, mide o evalúa diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar.⁴⁴

El primer método de estudio implicó un trabajo de campo, en el cual se hizo presencia prolongada en los lugares donde se realizó dicha investigación. Además, se hicieron descripciones detalladas de las principales actividades de los involucrados. En esta investigación se utilizó la observación como técnica principal del método etnográfico para la recolección de información. También se emplearon las entrevistas informales y semiestructuradas a participantes claves en el contexto estudiado como técnicas de recolección de la información.⁴⁵

Goetz y Lecompte afirman, que la etnografía es un proceso, una forma de estudiar la vida humana; es una forma de estudiar los fenómenos tal cual como ocurren naturalmente. Para tales autores, la etnografía es una descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales intactos. Ellos hacen referencia a la etnografía educativa como un proceso heurístico, a un modo de investigar el comportamiento humano.⁴⁶

De la misma manera, Martínez, Miguel confirma, que el objeto de estudio de la investigación etnográfica es la nueva *realidad* que emerge de la interacción de las partes constituyentes, es decir, de los sujetos investigadores y de los objetos investigados; es la

⁴³ IRIARTE, F. Módulo de investigación educativa. U. Del Norte. Junio 15-23 de 2001. p. 76.

⁴⁴ HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto et al. Metodología de la investigación. México: McGraw Hill, 1998. Pág. 60.

⁴⁵ Memorias del Seminario Internacional: La Investigación en la Escuela. Santa Fe de Bogotá, diciembre 9 y 10 de 1997. p.54.

⁴⁶ GOETZ, J. P. y LECOMPTE, M.D. Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Ediciones Morata, 1988. p. 29

búsqueda de esa estructura con función y significado. Esta realidad no está en los elementos sino que aparece por las relaciones que se dan entre los elementos.⁴⁷

Este proceso requirió de la utilización de estrategias de investigación como fue la de la observación no participante para obtener datos empíricos y fenomenológicos de primera mano tal como se dan en los escenarios del mundo real.

Las estrategias utilizadas en este diseño etnográfico facilitó a los investigadores identificar el impacto que tuvieron los niños en su aprendizaje y su desarrollo psicosocial después de presenciar tanta violencia.

En este momento de la investigación, se establecieron como eran las relaciones entre los niños y con los Docentes en el aula de clases. Dicha relación permitió comprender que existen factores que incidieron en la manera como se relacionan y comportan los niños.

Todo esto, permitió describir sistemáticamente las características de las categorías conceptuales, asociarlas y compararlas entre fenómenos observados. Los constructos generados a partir de dichas categorías permitieron un mejor análisis e interpretación de los datos recogidos y obtener un resultado más confiable.

El segundo método de estudio utilizado (método descriptivo historias de vida), permitió identificar algunos otros factores que incidieron para que los niños tuvieran manifestaciones agresivas en la escuela.

De esta manera, con este tipo de investigación y haciendo uso de las narraciones, se pudo hacer una descripción más o menos profunda del fenómeno descrito. De la misma manera y con este tipo de investigación se hizo un análisis de la manera de cómo incidió la violencia

⁴⁷ MARTINEZ, Miguel. La investigación cualitativa etnográfica en educación. CIRCULO DE LECTURA ALTERNATIVA LTDA. Bogotá. Octubre de 1997. p. 34.

y el conflicto armado en el proceso de desarrollo social, cultural cognitivo de los niños, niñas y adolescentes de la Población de Guáimaro (Magdalena).

5.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS E INFORMACIÓN

En esta investigación se utilizaron las técnicas de la observación y la entrevista e instrumentos como registros o notas de campo, narraciones de historias de vida.

5.2.1. Observaciones de clases. Para captar y registrar situaciones de interés para la investigación se hicieron observaciones de las clases durante un período académico.

Se recolectaron datos en aproximadamente 4 horas de filmación y 14 de grabación magnetofónica, para un total de 18 horas de clase.

5.2.2. Metodología de la las observaciones de clases. Registros. Se utilizó para las observaciones de clase el esquema de registros escritos propuestos por Muñoz Giraldo et al., en *“Cómo desarrollar las competencias investigativas en educación”*, como también, los conceptos descritos a continuación.

Observar y registrar es un punto clave en todo proceso de investigación. Una de las características de la investigación etnográfica es la presencia permanente en el lugar y con las personas objeto de la investigación. Los investigadores consideraron este aspecto como importante para realizar registros de las clases.

Los investigadores permanecieron durante todo el tiempo en contacto con los estudiantes y la profesora mientras duró la etapa de observación. El grado de observación fue moderado⁴⁸ ya que no se observó desde afuera sino que se hizo dentro del mismo salón de clases, considerando un balance entre observación y participación. Las notas tomadas por los

⁴⁸ MUÑOZ, Giraldo et al. *Cómo desarrollar competencias investigativas en educación*. Bogotá. Cooperativa editorial MAGISTERIO. 2001. p.159, 160.

observadores no solo incluyen lo observado, también las vivencias y percepciones, experiencias con el grupo objeto de investigación. También se desarrolló en algunos momentos la observación activa, teniendo en cuenta los autores mencionados, que es la que se realiza cuando los investigadores acompañan a los estudiantes en diversas actividades como recreos, estar con ellos en tareas o trabajos de grupo, actos cívicos, cuando el tiempo de observación así lo permitió. También el grupo de investigadores tuvo que acogerse a las reglas establecidas dentro del salón de clases.

Para el registro, se utilizaron unas categorías que a continuación se detallan:

Cuadro 1. Categorías utilizados para el análisis de los datos registrados.

CATEGORÍAS	
Relaciones interpersonales de los niños	
Reacciones de los niños a diferentes eventos en la clase	
Manifestaciones de violencia: (En clase y en el hogar)	
	<ul style="list-style-type: none"> • Agresividad • Emociones • Autoestima • Personalidad • Afectividad • Maltrato

5.2.3. Instrumentos utilizados durante las observaciones de clases. Las notas de campo se registraron básicamente en un nivel descriptivo, tal y como sucedía en la clase.

Se construyó un cuadro teniendo en cuenta los aspectos significativos de cada clase y las categorías de análisis relacionadas con el desarrollo social de los niños.

5.2.4. Entrevistas

✓ Entrevista a profesores

Se realizó una entrevista de investigación abierta o semidirectiva⁴⁹. Según Rubio y Varas, “la entrevista de investigación tiene un carácter tanto descriptivo como interpretativo, interesándose tanto por los comportamientos en torno a un determinado tema (lo que se hace), como por las cuestiones valorativas o lo que se piensa sobre él (lo que se dice)”. Para que esto se cumpla es necesario realizar las siguientes acciones:

1. Reconstrucción de acciones pasadas: enfoques biográficos, archivos orales, análisis retrospectivos de la acción, etc.
2. Estudio de las representaciones sociales personalizadas: sistemas de normas y valores asumidos, imágenes y creencias prejuiciales, códigos y estereotipos cristalizados, rutas y trayectorias vitales, etc.
3. Estudio de la interacción entre constituciones psicológicas personales y conductas sociales específicas, por ejemplo, estudios sobre la agresividad, violencia, etc.
4. Prospección de los campos semánticos, vocabulario y discursos arquetípicos de grupos y colectivos sobre los que posteriormente se aplicará un cuestionario cerrado" ⁵⁰

Las entrevistas de investigación pretendieron comprobar el hacer de los niños en el aula de clases y en sus hogares.

⁴⁹ RUBIO y VARAS. El análisis de la realidad, en la intervención social: Métodos y técnicas de investigación. Editorial CCS. 1997. p. 359.

⁵⁰ Ibíd. P. 354.

También se utilizó la técnica de la entrevista abierta o semidirectiva pues en este tipo de entrevistas no se parte de un listado de preguntas fijas, sino de un guión de temas o aspectos a tratar, presentamos a continuación el esquema que guió la entrevista, en el que se tuvo en cuenta los objetivos de la investigación:

"el protagonismo y el peso de la conversación caen del lado del entrevistado, por lo que el entrevistador ha de procurar intervenir lo menos posible utilizando tácticas comunicativas que animen al entrevistado a seguir hablando, asociando ideas, recordando sucesos, etc. En este tipo de entrevista la función principal del entrevistador es la de "tirar del hilo" del discurso del entrevistado, reorientándole cuando se aleje de los objetivos de la investigación que han promovido la realización de la entrevista" ⁵¹

✓ **Entrevista a la Coordinadora**

Se realizó una entrevista a la Coordinadora cuyo objetivo era verificar el comportamiento de los estudiantes y si la violencia y el conflicto que vivieron esos niños ha incidido en algunas manifestaciones agresivas de los mismos.

⁵¹ Ibíd. P.362

- ✓ Entrevista a los Maestros y Coordinadora (Modelo)

AGENDA DE LA ENTREVISTA

1. ¿Durante el tiempo que usted lleva laborando como profesor en la institución, podría narrarnos en qué momento se sintió amedrantado por la presencia de grupos armados al margen de la Ley?
2. ¿En algún momento tuvo usted que abandonar sus labores diarias como maestro para huir y/o resguardarse de la violencia?
3. Considera usted como docente del Guáimaro, si la problemática del conflicto armado la sido un factor determinante para que se presenten conductas de violencia entre los estudiantes de la Institución donde labora actualmente.
4. ¿Cuáles son las conductas de violencia que usted como docente de la institución ha logrado percibir dentro de las aulas?
5. ¿Cómo actúa usted ante una situación de violencia (física o verbal) presentada ente sus estudiantes al interior del aula y/o institución?
6. ¿Qué estrategia plantea usted desde su condición como docente para mejorar las relaciones interpersonales entre los estudiantes que hacen parte de la institución Guáimaro?
7. ¿Qué estrategias ha manejado usted como docente para medir esta clase de problemática que se presenta en el salón de clase o en la institución?

Fuente: Elaborado *por las investigadoras*

✓ **Entrevista A Familiares**

AGENDA DE LA ENTREVISTA

1. ¿Es usted nativo y/o residente del corregimiento de Guáimaro? En caso afirmativo ¿Cuánto tiempo tiene usted de habitar en este lugar?
2. ¿Qué sabe usted de la violencia que se originó en Guáimaro hace algunos años?
3. ¿Ha sido usted y su familia afectada por los hechos violentos que se vivieron en el corregimiento de Guáimaro?
4. Narre en que momento de su vida presencié algún enfrentamiento originado por los grupos armados al margen de la Ley.
5. ¿Tuvo usted que desplazarse a otro lugar debido al conflicto?
6. ¿Sus hijos presentan algún brote de violencia?
7. Considera usted como padre que la violencia que se vivió en Guáimaro afecta de manera involuntaria en el comportamiento agresivo que hoy en día presentan sus hijos y demás estudiantes?

Saludo y presentación

Fuente: Elaborado por las investigadoras

5.2.5. Documentos informativos (prensa, periódico). Se extrajo información pertinente en las noticias de los diferentes medios de comunicación escrita en donde se destacan y detallan las diferentes masacres de ciudadanos en la población de Guáimaro (Magdalena).

En esos escritos se pudo percibir la desolación y la tristeza de las personas que habitan esta población. Los niños han presenciado todo este acontecimiento y hasta ver morir a sus padres masacrados por los paracos y guerrillas. Los datos registrados se muestran a continuación en el capítulo de resultados.

5.3. FORMULACIÓN DE LA HIPÓTESIS

Las hipótesis indican lo que estamos buscando o tratando de probar y pueden definirse como explicaciones tentativas del fenómeno investigado formuladas a manera de proposiciones.

Las hipótesis proponen tentativamente las respuestas a las preguntas de investigación, la relación entre ambas es directa e íntima. Las hipótesis sustituyen a los objetivos y preguntas de investigación para guiar el estudio. Por ello, las hipótesis surgen comúnmente de los objetivos y preguntas de investigación, una vez que éstas han sido reevaluadas a raíz de la revisión de la literatura.

Por tanto y teniendo en cuenta el problema de investigación y habiendo hecho una revisión profunda de la literatura se pudo formular la siguiente hipótesis que orientó la investigación:

5.3.1. Hipótesis. La violencia y el conflicto armado en la población de Guáimaro (Magdalena) ha generado en los niños, niñas conductas agresivas, dificultades en el aprendizaje y bajo rendimiento escolar.

5.3.2. Muestra

Para este estudio se tomó una muestra de un estudiante cuyos padres fueron víctimas de la violencia y del conflicto armado.

- ✓ Un familiar del estudiante
- ✓ Tres docentes de la Institución.

5.4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Esta investigación procesa información real y acertada del conflicto armado en Colombia, y que de alguna manera violentó a unos departamentos más que otros, es una clara y dura realidad que el Departamento del Magdalena, específicamente Guáimaro, sufrió los dolores y pesares del humano, producto d una violencia arrolladora, como el caso curioso de las Instituciones Educativas inmersas en estas poblaciones más específicamente la Institución Educativa y Departamental de Guáimaro, donde social, y psicológicamente se sienten afectados niños, niñas y adolescentes, ante esta problemática se hace el siguiente análisis.

ENTREVISTA A UNA ESTUDIANTE

Para el grupo de investigacion pedagogica la cual pertenece la docente y licenciada Ivonne Marcela Ramos y la Abogada Marla Luz Miranda Cepeda, esta entrevista fue realizada el día catorce de septiembre a las diez treinta am, muchas gracias.

1. Entrevista: (L) Angi cuéntanos acerca de la violencia que se vivió.

(A) Cuando tenía siete años yo estaba donde una amiga durmiendo, llegaron los paracos tocaron y nos dijeron que alzáramos las manos, después llegaron donde... salieron de ahí estaban buscando una persona que él no era y se fueron por una tienda más allá del cementerio y mataron a este como es que es, como es que se llama el. A un tipo hay que era dueño de la tienda la mataron lo amararon a un poste delante de sus hijos lo mataron.

(L) tú conociste a la persona que los paramilitares mataron.

(Angi) si pero no me acuerdo del nombre como se llama

(L) que sentiste cuando, cuando te enteraste que esa persona había fallecido.

(Angi) pues mucha tristeza porque dejo a sus dos hijas imagínate una de seis años y otra que tenía doce.

(L) angi te da miedo que los paramilitares recrecen aquí a tu pueblo, ha masacrar nuevamente.

(Angi) pues sí, si me daría miedo porque como es que es yo escuchado rumores que hay que se quieren meter otra vez en mi pueblo ya, entonces yo no quiero que maten más gente, más inocentes que no tienen como es que es, yo tengo mi familia, mis tíos campesinos i yo no quiero que les pase nada a ellos.

(L) informa para ustedes Carlos Vergara docente de la institución departamental de guáimaro, para el grupo de investigación pedagógica la cual pertenece la docente y licenciada Ivonne Marcela ramos y la abogada Marla Luz Miranda cepeda. Esta entrevista fue realizada el día catorce de septiembre a las diez treinta am muchas gracias.

ENTREVISTA A UN EGRESADO DE LA INSTITUCIÓN

2 Entrevista: (L) Bueno seguimos con esta investigación ahora con el joven Martín Charis, Martín cuéntanos lo que fue aquí en guáimaro magdalena el sufrimiento que tuvo que vivir la gente cuando, cuando los grupos armas terroristas llamados así por toda la nación he quisieron tomar, quisieron hacer toma del pueblo.

(M) bueno fue muy peligroso aparte el pueblo se sintió asustado. El principio fue duro, bastante duro porque hay estuvo incluido la muerte de mi padre, porque verdaderamente al fin y al cabo no sé ni por qué sucedería esto. La primera vez que entraron hicieron una reunión y se llevaron a dos señoras i que por tener conflictos con otros grupos armados, después se llevaron a un señor de la tienda también porque le entregaba las compras a ellos se lo llevaron también a mi papá se lo llevaron por causa de un motivo de tener de ser como le diré.

(L) como un engaño.

(M) como una vacuna algo así, como una estafa. No fue una estafa a, el i que lo iban a fusilar si no a un compañero de, el de que él trabaja en los Johnson.

(L) su papa trabaja también en los Johnson.

(M) si señor

(L) que tiempo tiene usted de estar trabajando en la institución departamental de guáimaro.

(M) dos semanas

(L) ha visto usted algo reflejo, alguna reacción en los alumnos por medio de sus juegos cualquier otra cosa que tenga que ver con los grupos armados.

(M) cuando yo estudie si se reflejaba bastante.

(L) fue usted estudiante de la institución.

(M) si ya.

(L) hace cuanto graduó usted aquí.

(M) 2009.

(L) Martín usted cree en la posibilidad de que nuevamente los grupos armados quieran tomar el pueblo.

(M) no creo porque así como está el gobierno de cultivo no creo que se tomen el pueblo.

(L) esa fue toda la entrevista con el joven Martín Charris, lamentando en fallecimiento de su padre que fue en el año 2009. He muchas gracias seguimos con nuestra investigación.

ENTREVISTA A DOCENTES DE LA INSTITUCIÓN

3. Entrevista: (L) En la mañana de hoy nos encontramos en el corregimiento de Guáimaro Magdalena son exactamente las 9: 50 am, con la señora Clementina Torres docente de la Institución. La señora clementina lleva más de treinta años residiendo en el pueblo y fue una de las víctimas que vivió en vida lo que fue la toma de los grupos armados en armas y los paramilitares. Señora clementina cuéntenos hacer lo que fue un poco en su vida o en la calle vida de sus vecinos o amigos suyos lo que fue respecto a la toma de los paramilitares.

(Docente) Bueno con respecto a esa problemática que vivieron los estudiantes se nota mucha violencia en el comportamiento se muestran tímidos.

(L) cree que usted que eso es consecuencia de la problemática que ellos y sus padres vivieron.

(DOCENTE) claro ese es una problemática esos niños también es la falta de atención o de mas bien como de coordinación que le hace falta a los estudiantes acá. He uno les imparte los conocimientos y nos cuesta mucho porque ellos no están como niños distraídos.

(L) tiene usted algún caso de un niño en especial, de algún niño que haya tomado por medio de eso alguna represaría a la violencia.

(DOCENTE) claro u... bastantes, ellos tratan de resolver los problemas que se presentan a menudo en el curso he porque el uno le tomo el lápiz sin prestárselo ya van es a cogerse porque me acaran a darse golpes, entonces los tratos de ellos son bruscos.

(L) señora Nancy que tiempo tiene usted laborando en la institución.

(DOCENTE) doce años, llegue cuando estaba la violencia mejor dicho.

(L) usted como docente en algún momento cuando usted llevo o con el tiempo que lleva aquí en la institución se ha sentido amenazada o a recibo alguna amenazada por medio de un escrito o un vocero o algo así.

(DOCENTE) gloria a dios no para que nosotros los estudiantes los profesores acá no tuvimos problemas porque como no estábamos involucrados en nada nosotros somos imparciales acá. Nosotros cuando hubo el desplazamiento acá veníamos todos los días sin alumnos y los únicas personas que encontrábamos era ese grupo, entonces por ese lado ganamos punto ahí porque veníamos nosotros al sitio de trabajo y ellos en ningún momento nos amenazaron ni nada. A veces llegaban boletines para que les colaboráramos con rifas con cuestiones así y nada más.

ENTREVISTA A LA COORDINADORA DE LA INSTITUCIÓN

4 Entrevista: (L) Docente Teodora de la rosa, señora Teodora coméntenos acerca de esto de lo que fue la violencia, la tomo del pueblo. Por parte de los grupos alzados en armas como es en este caso los paramilitares y coméntenos con su experiencia como docente la reacción que tienen los alumnos hacía con ustedes.

(T) Buenos días soy la coordinadora del colegio de Guáimaro, la fusión que se hiso con las instituciones no estando yo aquí anterior a eso me llevo a ser coordinadora de la escuela de niñas al fusionarse termine con el título de coordinadora la cual ha sido mi cargo hasta el 2005 que empecé a trabajar a partir de ese momento ya yo tenía cinco años de estar desplazada porque yo me fui en el año 99 al final con la muerte de mi esposo que ocurrió el 13 de septiembre, posteriormente yo seguí trabajando y el 29 de diciembre del 99 me vinieron a buscar a mí en eso momento yo no me encontraba por eso puedo estar relatando hoy lo que. No me encontraba y me saquearon la casa me dejaron en el físico pavimento, bueno hay estuve desplazada y al año y medio de estar en barranquilla me fueron a buscar al apartamento donde yo vivía del barrio campo alegre y nuevamente tuve que salir para otro lugar dentro de la misma ciudad a esconderme. En el año 2005 a finales del 2004 el alcalde de la época me llamo y me dijo que me viniera que guáimaro me necesitaba que yo

era una persona muy importante para la población, que la misma comunidad se lo había pedido y que él me iba a ayudar y que no tendría ningún problema porque él se había comunicado con las personas al margen de la ley que ellos sabían que guáimaro me necesitaba por ese motivo yo estoy aquí. En cuanto a la comunidad que encontré cien por ciento deferente el giro que se dio fue de trescientos sesenta, en la cuestión de los hogares al violarse el valor fundamental que es la vida. Ex alumnos () es mas ellos todavía tiene esa conducta de decir te voy a tirar los paramilitares para que te hagan migas le dicen a cualquier maestro, he hubo mucha violencia de pronto no era, esa violencia como se puede entender normalmente que fue a la fuerza si no que las mamás precisamente ante el temor que a sus hijas le pasara algo. Le rendían culto a esa gente y prácticamente se las estaban entregando, por eso es que uno dice es que es gusto a gusto, pero eso prácticamente no fue gusto a gusto si no ante el temor tenía que aceptar eso. Vienen bastantes niños que no conocieron ni a los padres y muchos niños son de esas personas que han sido criados solos, hay niños que les mataron a sus papas sus mamás casi en presencia de ellos que se puede esperar de ese niño y raíz de eso tanto desplazamiento que se fueron a buscar lugares de nacimiento donde los lugares que estaban ya usted saben cuál es la consecuencia de un nacimiento y es la nueva cultura que tenemos aquí.

(L) cree usted que la comunidad de guáimaro a un síque con ese temor, a pesar de las medidas que ha tomado el gobierno por parte ().

(T) yo lo dijo y en mi caso porque yo lo viví en carne propia eso no se aparta de la noche a la mañana eso es un temor intrínseco que en cualquier momento usted sienta a media noche el golpe en su casa y le digo que da casi uno para que le dé un infarto porque en ese mismo instante revive todo lo que estaba pasando porque las () eran de noche a revisar.

(L) tiene usted algún caso en especial aparte del suyo que fue usted la persona víctima en este caso que contarnos sobre un alumno que haya tenido algún caso extremo, para poder relatar en el día de hoy.

(T) en el instante no tengo casos porque aquí a los niños no se le ven marcas aparentemente de traumas, es un niño que a su papá se lo sacaron. No lograron sacarlo

porque el señor se armó y se lo mataron en la mitad de la sala, claro ese niño estaba muy pequeñito yo creo que estaba de un añito y a la mamá la cogieron esas personas y se la llevaron a los familiares a esa hora casi tipo dos de la mañana. He pero de pronto hay niños que en la primera incursión paramilitar le mataron a sus mamás de pronto usted sabe que en caso de la madre ya es un caso que ellos han quedado muy a la deriva y yo siento que eso se ha desencadenado aquí precisamente ahora lo traslade de curso al niño por comportamiento así con otro () y la mamá la abuelita fue la que le mataron. la niña mamá del niñito fue criada () ese niñita cuando yo estaba aquí hace trece años y catorce años que llegaba ella cada vez que pisaba en pueblo tanto como se venía como se iba dando gritos por toda la calle, trabaja en casas de familia en barranquilla. Otra que yo pienso que es como la raíz del pueblo ya no la tiene porque no tenía mamá porque se la mataron lo que hacían era maldecir el pueblo. Mire ahora llegó la mamá tuvo a su niño, la hija de la señora y el niño de aquí es nieto de la que murió y ese niñito en la conducta también lo tiene porque la mamá lo dejó abandonado, sabe yo, yo pienso que no hay una estabilidad emocional para conservar un hogar y entonces eso trae esas consecuencias.

(L) vea usted ya que tiempo ha pasado desde la última vez que hizo toma del pueblo los paramilitares.

(T) es que la toma hacia el pueblo si se quiere o en el caso el día en que me vinieron a buscar a mí 29 de diciembre del 99, pero posteriormente ya ellos estaban como personas de la comunidad ya que ellos el pueblo le ponía las quejas ya, eso fue si el esposo peleaba con la señora. Llegaba haya a buscar al esposo a darles cachetadas porque haya esa era el común de ellos, el pueblo hizo que ellos tomaran como quien dice fuerza desplegándole toda la autoridad a ellos. Eso fue lo que paso y desde la última vez yo le digo que ellos convivían hasta el año 2005 que yo llegue, que me atreví a llegar y todavía había un pequeño grupo así que en el 2006 ya no había nada.

(L) se siente usted un poco más tranquila por esa parte.

(T) si precisamente por eso estoy trabajando porque mi trabajo también encierra lo que es disciplina y cuando había disciplina había orden y cuando hay orden uno tiene que tener mano dura, entonces ante esas cosas muchos profesores no quieren decir nada porque el

colegio en estos momentos académicos y disciplinariamente estaban bajo un freno porque no, no se atrevían a tomar ninguna represaría, ni siquiera, juzgar u alumno porque se le venía a uno otro problema.

(L) bueno es una labor ejemplar la que cumple la señora coordinadora Teodora de la rosa, con la institución hacía con los estudiantes, lamentando el hecho de su esposo durante ese tiempo. El fallecimiento de su esposo, bueno señora Teodora muchas gracias por la entrevista brindada y que pase buen día.

(T) gracias a ustedes y ojalá sirva para algo.

(L) a ya.

(T) para que haga un escrito profundo

LO QUE OBSERVAN LOS DOCENTES EN EL SALÓN DE CLASES

DOCENTE: SIRLI MANJARREZ
NIÑOS DE EDAD: 8-9 AÑOS
GRADO: 3 DE PRIMARIA
I.E.D. DEPARTAMENTAL DE GUÁIMARO
FECHA JUNIO 22/2011.

“Los aspectos que puedo observar de los niños durante mis clases, son muchas veces de agresividad, mal comportamiento, desanimo, falta de interés por los compromisos dados indisciplinas incontroladas más que todo analizo como mucho de ellos trata de buscar en mí, el llamarme la atención, ya sea en busca de preguntas personales y otros con malos gestos o respuestas groseras, siendo simplemente indiferentes a sus actividades, creo en lo personal que la falta de amor repercute de manera negativa en el desarrollo de su personalidad, quizás un niño vive en su casa la violencia intrafamiliar termina siendo víctima de un personaje que involuntariamente el no quiere ser si no que las circunstancia lo llevan a ese doloroso presente por lo tanto es un niño que académicamente no va a rendir en clase puesto que debido a todas estas situaciones su ritmo de aprendizaje va a ser más lento que los demás”.

DOCENTE: BIBIANA HERNÁNDEZ.
EDAD: 11 AÑOS
I.E.D. DEPARTAMENTAL DE GUÁIMARO
FECHA: JUNIO 23/2011

“Los estudiantes de mi curso presentan la mayoría comportamientos de violencia, desatención a sus compromisos, no tienen una buena convivencia con sus compañeros, son agresivos en ocasiones con los profesores, aunque a veces son demasiado callados y esto repercute de manera negativa en su rendimiento académico porque al momento de realizar las evaluaciones orales muchos de estos estudiantes se encuentran retraídos o se muestran tímidos en el momento de dicha evaluación y cuando es escrita prefieren no contestar y hacer caso omiso sin importarles la nota que uno les pueda calificar”.

DOCENTE: ONAIMA MOVILLA
EDAD: 5-6 AÑOS
I.E.D. DEPARTAMENTAL DE GUÁIMARO
FECHA: JUNIO 22/2011

los aspectos que puedo observar a diario en mis niños, es el trastorno de atención son muy distraídos y presentan un grado de agresividad sobre todo los niños hacia las niñas, las empujan y muchas veces si me descuido un segundo les dan puños y patadas sin importarles el castigo que se les pueda dar, es preocupante la situación cuando salen a merendar también se convierte en un problema puesto que debo estar pendiente de que no arranquen los palos de los árboles para convertirlos en armas y jugar a la guerra de buenos y malos, yo trato de cambiarles el juego utilizando los juguetes que tengo en el salón les cambio a los niños las supuestas armas por el balón de fútbol pero finalmente ellos terminan retomando o digamos más bien escogiendo el juego de la guerra, es una pena y frustración como docente el tener que luchar día a día con esta problemática que envés de disminuir, por el contrario avanza cada vez más y todo porque el padre de familia maltrata en casa a estos niños tanto físicamente como psicológicamente. Cabe decir que una de las evidencias o prueba de esto son algunas marcas en el cuerpo que a simple vista son evidentes, se les pregunta que te pasó y ellos prefieren callar por temor.

CONCLUSIONES

A través de los datos obtenidos de las encuestas, entrevistas y observaciones que se les hicieron a los docentes en las clases, familiares y niños, se puede concluir, que las practicas violentas de las niños/as obedecen a esas secuelas o factores socio – culturales como lo son el desplazamiento, muerte entre personas de la misma comunidad, darle el poder a grupos al margen de la ley, abandono del hogar por parte de los padres que eran asesinados o capturados para unirse al grupo, violaciones a niñas y mujeres, alteración al orden civil y público de la comunidad, presenciar asesinatos y masacre de toda índole que a su vez ha generado en los habitantes y en los estudiantes de Guáimaro, miedo, temor rabia, frustración, impotencia y conductas agresivas que por lo general se observan más en los niños, niñas y jóvenes, lo cual, ha generado en el aula de clases desatención, peleas entre compañeros, los jóvenes todo el tiempo están a la defensiva, son distraídos, no hablan, no preguntan y en sus juegos se puede mirar que todavía está en sus recuerdos aquella época de temor y terror..

Desplazamiento, desarraigo de la cultura, una comunidad desolada, llena de grupos subversivos por las calles, el ambiente generado por estos era de terror, las calles solas sin niños para jugar, muertes o masacres a personas inocentes, pagarles impuestos a estos grupos para que no los mataran o violaran a sus mujeres y niñas, hijos productos de esas violaciones, tomaban los bienes de los campesinos; sus cultivos.

Estos son algunos de los factores que han producido en nuestros estudiantes problemas de convivencia y aprendizaje en su diario vivir, ya que se observa una cadena que va desde los padres – hijos, hijos vueltos padres marcando una conducta agresiva o un sentimiento contenido, que les impide a los estudiantes ir más allá de los conocimientos brindados por la escuela.

RECOMENDACIONES

Se sugieren talleres alternativos de tipo didáctico para el fortalecimiento de la dimensión emocional en el ambiente escolar, que proporcione mayor bienestar, salud física y mental, mayor dosis de felicidad y mejor calidad de vida.

Proceso educativo continuo y permanente para potenciar el desarrollo de competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, lo que capacita para afrontar mejor los retos que plantea la vida cotidiana.

Propiciar en su oferta educativa la valoración de la competencia emocional de sus estudiantes. Esta propuesta se justifica por diversas razones:

- La finalidad de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad del estudiante, y el desarrollo de la dimensión emocional debe incluirse en los procesos educativos.
- Una de las metas de las instituciones educativas es promover la convivencia, proceso que se caracteriza por las relaciones interpersonales. En toda relación entre personas se identifican los fenómenos emocionales, lo que exige una atención especial a la influencia que ejercen las emociones sobre los procesos de aprendizaje.
- Se observa en el ambiente escolar índices elevados de fracaso escolar, dificultades de aprendizaje y abandono del sistema educativo. La depresión y la baja autoestima son causas o consecuencias de estos fenómenos, y urge abordar este problema con estrategias preventivas desde la educación emocional, que permitan a los estudiantes enfrentarse a los procesos de aprendizaje con herramientas adecuadas.
- Las relaciones interpersonales son fuente de conflictos en cualquier espacio de la vida social. Estos conflictos afectan la dimensión emocional, aunque muchas veces son causados por mal manejo emocional, lo que exige un debido proceso educativo.
- La neurociencia comprueba la estrecha relación que existe entre las emociones y la salud. Los estímulos que recibe la persona en muchas ocasiones generan tensiones

emocionales, y una adecuada educación emocional liberará de las terribles consecuencias del estrés y la depresión.

La sugerencia de una educación emocional gira alrededor de competencias y habilidades, entre las cuales se pueden recomendar:

- Autoconocimiento, para reconocer los propios estados de ánimo.
- Autocontrol, para manejar los propios estados de ánimo.
- Automotivación, para guiar o facilitar el cumplimiento de las metas establecidas de manera libre y voluntaria, sin imposiciones.
- Empatía, que implica tener conciencia de los sentimientos, necesidades y problemas de los demás.
- Destreza social, para aprender las normas sociales y responder acertadamente ante situaciones concretas.

Es pertinente volver a insistir que las instituciones educativas han optimizado los medios y estrategias para el desarrollo intelectual, pero no ha encontrado solución a los problemas personales ni tampoco ha brindado aportes al mundo de las emociones y de los sentimientos. Para superar esta falencia se consignan estas recomendaciones, las cuales intentan propósitos definidos como son los siguientes:

- Desarrollar la empatía, la comunicación afectiva y la cooperación.
- Prevenir conductas violentas en el aula, conflictos negativos, rechazos, intolerancia e insolidaridad.
- Propiciar un ambiente de aprendizaje, donde la curiosidad del estudiante mantenga su automotivación que favorezca la construcción de aprendizajes.
- Mejora de la autoestima y, por tanto, del rendimiento académico.
- Progreso en la capacidad comunicativa y conducta social.

Se sugieren talleres de educación emocional a los padres para que en sus hogares también se lleve el proceso de reeducación emocional en la familia.

Las autoras del presente documento esperan implementar en el año 2012 la propuesta pedagógica para la educación emocional en la institución educativa de Guáimaro con un deseo de institucionalizarla con su inserción al Proyecto Educativo Institucional.

También desean que la presente investigación sea una plataforma de otras investigaciones que profundicen el tema, para mejorar la calidad educativa en estas poblaciones víctimas de la violencia y el conflicto armado con la orientación hacia una verdadera oferta educativa integral para construir nuevas mentes, nuevos corazones y nuevos ambientes de convivencia armónica y más humana.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA PROPUESTA

OBJETIVO GENERAL DE LA PROPUESTA.

- Generar espacios en la Institución Educativa Departamental de Guáimaro, que propicien la reeducación de los estudiantes, profesores y padres de familia, mejorando el aprendizaje psicosocial de los niños, niñas y adolescentes que hacen parte de esta comunidad.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA PROPUESTA.

- Desarrollar actividades lúdicas que permitan a los niños, niñas y adolescentes, disfrutar de una formación integral en valores, fundamentadas especialmente en el valor del respeto.
- Mejorar la convivencia de los miembros de la comunidad educativa maestros y alumnos de la Institución Educativa Departamental de Guáimaro.
- Diseñar programas pedagógicos que ayuden a los niños, niñas y adolescentes, a mejorar aspectos Psico-sociales y emocionales, que fueron afectados por el conflicto armado.

FUNDAMENTOS DE LA PROPUESTA.

- Normatividad Internacional.

Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. El Estado colombiano ratificó la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, mediante Ley 12 de 1991 que consagra la doctrina de la protección integral, que establece que los niños y las niñas no son objetos de protección sino sujetos plenos de derechos.

- Constitucionales. En el marco del Estado Social de Derecho, la Constitución Política de 1991 dio un paso trascendental en el reconocimiento de los instrumentos internacionales de derechos humanos, ya que abre el espacio para que aquellos tratados, convenciones y pactos de derechos humanos, que el Estado colombiano ha ratificado, prevalezcan en el orden interno, y sean imperativos dentro de la pirámide normativa nacional. Adicionalmente, señala los derechos de los niños como fundamentales, de aplicación inmediata y no progresiva o programática. Dispone que la responsabilidad de su protección esté en cabeza de la familia, de la sociedad y del Estado y les otorga prevalencia sobre los derechos. Código del Menor
- El Código del Menor, promulgó la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño; pero que sólo consagró un capítulo de principios acorde con el preámbulo de la Convención. Dicho Código no contempla a los niños como sujetos de derechos sino objetos de protección y solamente cuando se encuentren en alguna de las situaciones irregulares contempladas en él, como lo son los niños víctimas del conflicto armado en Colombia.

Reeducación y participación de la población educativa, para la disminución de los problemas sociales que afectan el aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes de la Institución Educativa Departamental de Guáimaro.

Es necesario reeducar a la población educativa conformada por los estudiantes, profesores y padres de familia que hacen parte de la población educativa, en temas tan importantes como la violencia, el conflicto armado, agresividad, miedo, convivencia y métodos para superar la muerte de un ser querido.

- Crear espacios escolares didácticos para disminuir y/o desaparecer la violencia en la población estudiantil, de tal forma que la presencia del “matonaje” y su expresión no afecte la convivencia, el clima escolar y en las aulas se perciban factores que incidan en el mejoramiento del bienestar de cada uno de los miembros de la comunidad educativa. La creación de nuevos espacios disminuirá el bullying y sus consecuencias para el aprendizaje y el logro escolar positivo para mejorar la

asistencia a la escuela, logro académico, autopercepción, sentimientos de identidad y seguridad en estudiantes de la escuela de Guáimaro; de esta manera se mostrará un mejor desempeño en los estudiantes que reportaron situaciones de violencia en la escuela (peleas y otros) y establecer relaciones de amistad.

- Enseñar a los estudiantes de la escuela la historia del conflicto armado en Colombia, con la finalidad de construir un conjunto nuevas propuestas que ayuden a superar las secuelas que aún se evidencian en el ámbito escolar, teniendo en cuenta que conflicto armado tiene en las aulas de nuestra comunidad estudiantil uno de sus mayores consecuencias negativas; en cuanto se considera que el entender la diversidad y la pluralidad desde el conflicto le permitirá al estudiante la adquisición de herramientas de interpretación y comprensión de las violencias en Colombia que lo lleven a aportar en la búsqueda de soluciones al conflicto, y que ayuden en la reconstrucción de una nación dolida y resentida, a la vez, que representa un país cansado de la guerra. Si la situación cultural en Colombia con la niñez es grave, en los conflictos armados es peor. La guerra viola derechos de la infancia como el derecho a la vida, derecho a estar en familia y con su comunidad, derecho a la salud, derecho a la participación, derecho a la educación, derechos al libre desarrollo de la personalidad, derecho a ser formado y protegido, como muchos otros. Los Estados se comprometen con la superación de estas condiciones en convenios, tratados y pactos internacionales y nacionales que reivindican los derechos de la infancia y adolescencia y su atención prioritaria y prevalente sobre otra población.
- Reeducar a los niños, niñas y adolescentes en el tema de los Derechos Humanos, con la finalidad de enseñar las diferentes políticas de Estado y demandar de este la protección de los derechos humanos que fueron desconocidos y violados por los miembros que dieron origen al conflicto armado en Colombia. En este sentido, el Estado debe ofrecer a esta población vulnerable todas las alternativas de protección y seguridad a la comunidad víctima de la violencia. En particular, debe garantizar procesos especiales de escolaridad, capacitación en oficios vocacionales, acceso a servicios de salud, reencuentro con sus familias y acompañamiento progresivo, para

que ellos y ellas puedan de manera efectiva realizar sus derechos humanos fundamentales y prevalentes, según lo establecido en el artículo 44 de la Constitución Política de Colombia confiere a los/as niños/as derechos como la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, una alimentación equilibrada, tener un nombre y una nacionalidad, tener una familia y no ser separado de ella, el cuidado y el amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. La Constitución establece expresamente que los derechos de la niñez, por una parte son derechos fundamentales, y por otra, prevalecen sobre los derechos de los demás.

- Mejorar la convivencia escolar para evitar el fracaso escolar, analizando a profundidad la importancia de mejorar la educación en valores añadiendo nuevos objetivos en la Institución Educativa de Guáimaro asumidos por el profesorado (enseñar su materia) y directivos de la institución. Las innovaciones educativas que aquí se describen, basadas en la cooperación, ayudan a superar estas dificultades, incrementando la coherencia educativa entre los valores que se pretenden enseñar y lo que se enseña en la práctica a través de las relaciones que se establecen en las aulas, para mejorar al mismo tiempo la eficacia docente y enseñar en la práctica los valores democráticos de respeto mutuo, tolerancia y no-violencia, con los que pretende identificarse nuestra sociedad. Valores que es preciso ayudar a construir, también, a partir de una reflexión explícita y cooperativa sobre el significado de una convivencia pacífica.
- Formular programas pedagógicos que ayuden a los niños, niñas y adolescentes a superar la muerte de sus familiares víctimas del conflicto armado teniendo en cuenta que esta población resulta ser directa e indirectamente las víctimas más afectadas ya que están en proceso de crecimiento y formación. Cuando un padre, madre o un ser querido muere quedan secuelas psicológicas y muchas veces se pierde el sustento e implica para la niñez y/o adolescencia asumir nuevas responsabilidades que terminan por quebrantar la unión familiar y el desarrollo psico social de las víctimas del conflicto armado. La labor de las y los docentes puede enfocarse en cuatro

acciones específicas, para lograr una recuperación socioemocional de las y los estudiantes que han experimentado una situación familiar difícil por la pérdida de un ser querido. Se propone la realización de las siguientes actividades:

Sesiones de tutoría

La tutoría es un servicio de acompañamiento socio afectivo, cognitivo y pedagógico al estudiantado a lo largo de su proceso educativo. Se puede desarrollar una hora de tutoría semanal, la cual debe estar especialmente dedicada a la orientación de las y los estudiantes por parte de su docente tutor o tutora.

Por ser la hora de tutoría un momento exclusivo para atender necesidades e intereses personales y grupales de las y los estudiantes, se convierte también en un espacio privilegiado para promover el diálogo constructivo y la escucha para la recuperación y fortalecimiento socioemocional de las y los estudiantes.

Por lo tanto, se sugiere planificar sesiones de tutoría con temas orientados a la reflexión acerca de la expresión y control de emociones, así como del reconocimiento de fortalezas y estrategias que permitan superar la situación de pérdida a partir del conflicto armado vivido.

Dinámicas lúdicas y recreativas

Las dinámicas son recursos pedagógicos variados y de multitud de usos, que incorporan el juego, la diversión (aspecto lúdico), la participación (aspecto interactivo), la actividad física (aspecto motriz), las actitudes positivas (aspecto valorativo) y la expresión de emociones (aspecto emocional), dentro de sus lineamientos.

Las dinámicas nos permiten partir del aspecto lúdico, interactivo y motriz para llegar a desarrollar actitudes y valores, así como construir la identidad personal y social de las y los estudiantes. Por ello, se sugiere implementar una serie de dinámicas lúdicas y recreativas que no solamente sirvan para “divertir” a las niñas y

a los niños y adolescentes hacer que “olviden” la experiencia traumática, sino, por el contrario, para que expresen los sentimientos y emociones experimentados ante la situación de desastre vivida, y que les permitan sentirse acompañados en su proceso de duelo por la pérdida originada por el conflicto armado.

Actividades físicas y deportivas

Las actividades atléticas, gimnásticas y deportivas que involucran el esfuerzo y dominio físico corporal también permiten un despliegue de habilidades y conocimientos, así como la liberación emocional, lo cual es importante para la superación de situaciones de pérdida. Se recomienda buscar la asesoría de un instructor de educación física para realizar una rutina de ejercicios que permita resaltar el trabajo en equipo, el compañerismo, la cooperación y la solidaridad, valores importantes para la creación y el fortalecimiento de las redes de soporte social que pueden haber sido vulneradas a partir del desastre. Si bien las actividades mencionadas pueden ser trabajadas en momentos específicos como la hora de tutoría, antes del recreo o en las horas de educación física. La idea es dar un espacio al desarrollo de actividades, a medida que la oportunidad se presente, para liberar tensiones, expresar emociones, pensar en alternativas de solución efectivas y desarrollar estrategias de auto cuidado, así mismo la realización de talleres de capacitación para las madres que de alguna manera quisieran aprender un arte sería necesario llevarle personas que les brinden esta clase de aprendizaje como la elaboración de productos artesanales teniendo en cuenta los materiales que les ofrezca el mismo medio de esta manera estaríamos trabajando valores de auto realización que le permitan fortalecer su autoestima y sin duda alguna borrar aquellas secuelas que por culpa de la violencia ocurrida en sus vidas pasadas aún no se han podido borrar y es de carácter urgente que se trabaje en ellas ya que son quienes muchas veces les toca ser jefe de hogar y sus hijos ven en ellas el ejemplo de los cuales voluntariamente tienen que imitar.

BIBLIOGRAFÍA

BAILEY S, Whittle N. Young people: victims of violence. *Curr Opin Psychiatry* 2004;17:263-8.

BOOTHBY N. Political violence and development: an ecologic approach to children in war zones. *Childn Adolesc Psychiatric Clin N Am* 2008;17(3):497-514.

BONILLA, Elsy (2008). Más allá del dilema de los métodos. Editorial Gedisa. Pág.136.

CAFFO E, Forresi B, Strik L. Impact, psychological sequelae and management of trauma affecting children and adolescents. *Curr Opin Psychiatry* 2005;18(4):422-8.

ENCICLOPEDIA DE LA PSICOPEDAGOGIA. OCEANO GRUPO EDITORIAL S.A. Barcelona, España, (pág, 181-220)

FREMONT WP, Childhood reactions to terrorism-induced trauma: a review of the past 10 years. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry* 2004;43(4):381-92.

GOETZ , J. P y LECOMPTE, M.D. Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Ediciones Morata, 1988. p. 29

GOTTFRIED, A. E., GOTTFRIED, A. W. (eds.) (1994): *Redefining Families: Implications for Children's Development*. New York. Plenum Press.

HAGAN JF Jr; American Academy of Pediatrics Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health; Task Force on Terrorism. Psychosocial implications of disaster or terrorism on children: a guide for the pediatrician. *Pediatrics* 2005;116(3):787-95.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto et al. Metodología de la investigación. México = McGraw Hill, 1998. Pag. 60.

IRIARTE, F. Módulo de investigación educativa. U. Del Norte. Junio 15-23 de 2001. p. 76.

JOSHI PT, Dalton ME, O'Donnell DA. Ethical issues in local, national, and International disaster psychiatry. *Child Adolesc Psychiatric Clin N Am* 2008;17(1):165-85.

KAMIL, C (1985), Piaget y la educación preescolar, Madrid. Visor. Pag. 56)

LERA. María José. (2005). Coordinadora proyecto SEVILLA-PALESTINA. Disponible en: www.psicoeducacion.eu

LUBIT R, Rovine D, DeFrancisci L, Eth S. Impact of trauma on children. J Psychiatr Pract 2003;9(2):128-38.

MACKSOUND M. Manual para padres, madres y maestros para ayudar a los niños a nacer frente a las tensiones de la guerra. Nueva York: Unicef; 1993. Pag. 57

MARTÍNEZ, Miguel. La investigación cualitativa etnográfica en educación. CIRCULO DE LECTURA ALTERNATIVA LTDA. Bogotá. Octubre de 1997. p. 34.

MENDOZA, Aníbal. La observación participante. En: Revista Investigación y Desarrollo. U. Del Norte. Vol. 10. Diciembre de 1999 p. 109.

Memorias del Seminario Internacional: La Investigación en la Escuela. Santa Fe de Bogotá, diciembre 9 y 10 de 1997. p.54.

MUÑOZ, Giraldo et al. Cómo desarrollar competencias investigativas en educación. Bogotá. Cooperativa editorial MAGISTERIO. 2001. p. 159, 160.

ODILE Cuénoud, (2005). Violencia y pobreza afectan educación en Colombia. 24 de noviembre de 2006

PIAGET, (1956) el origen de la inteligencia en niños. New York: International University Press. Pag. 80-127.

PÉREZ-OLMOS I, Fernández-Piñeres P, Rodado-Fuentes S. Prevalencia del trastorno por estrés postraumático por la guerra en niños de Cundinamarca, Colombia. Revista Salud Pública 2005;7(3):268-80.

RUBIO y VARAS. El análisis de la realidad, en la intervención social: Métodos y técnicas de investigación. Editorial CCS. 1997. p. 359.

Situación de derechos humanos y derecho internacional humanitario. Programa Presidencial de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario. Colombia 2007. En: http://www.derechoshumanos.gov.co/observatorio_de_DDHH/documentos/informe_ddhh_dih_2007.pdf

SOUNDY Yanira. La conducta social de los menores. Lic. en Derecho. fundacion_manos_magicas@yahoo.com. Publicada 28 de mayo de 2006, El Diario de Hoy

UNICEF 2000. Colombia y las minas antipersonal. Sembrando minas, cosechando muerte. Bogotá:

VELASQUEZ Palacio. Melvín amparo. Institución educativa de la ciudad de Medellín, 2002. Trabajo de Grado de Especialización en Niños.

WILLIAMS R. The psychosocial consequences for children and young people who are exposed to terrorism, war, conflict and natural disasters. Curr Opin Psychiatry 2006;19(4):337-49.

_____ Alexander DA, Bolsover D, Bakke FK. Children, resilience and

disasters: recent evidence that should influence a model of psychosocial care, Curr Opin Psychiatry 2008;21(4):338-44.

ANEXOS

ANEXO 1

DOCUMENTOS INFORMATIVOS

BARRANQUILLA, JUEVES 22 DE JUNIO DEL 2000

“El miedo no nos deja regresar”

Desplazados de Guáimaro completan un mes en Ponedera. Ayuda está condicionada a que vuelvan a su pueblo.

Por Juan Alejandro Tapia

-Señor periodista, pregúntenos qué hemos almorzado todos estos días.

-¿Qué tipo de almuerzo?

-Sopa de lentejas. ¿Pregúntenos qué comemos.

-Cuénteme...

-Arroz con lentejas. Y, a que no adivina qué desayunamos.

-¿Lentejas?

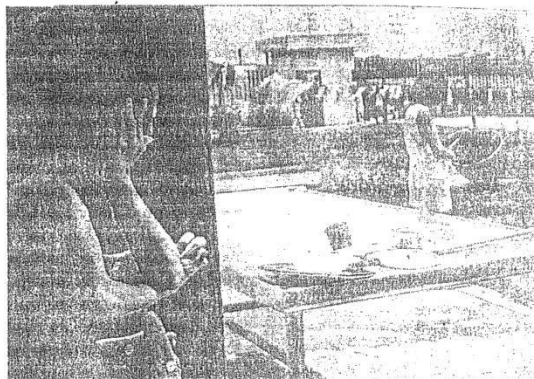
-No avanzamos. El Dado ha sido un mes.

El mes que ayer completaron en las instalaciones de la planta



Oscar Barrera

Más de la mitad de las 169 personas instaladas en la planta procesadora de tomate de Ponedera son niños.



Afueras los hombres se encargan de la vigilancia, las mujeres se dividen en comités para las labores de cocina, lavado y aseo.

procesadora de tomate de Ponedera 32 familias del corregimiento de Guáimaro (Salamina, Magdalena) que decidieron abandonar su pueblo luego del asesinato de 4 labriegos el 19 de mayo.

-Cogimos nuestros checheros y nos fuimos porque es muy duro ver cómo le dejan el cuerpo todo rajado a gente que era vecina de uno. Pero sabe qué, nosotros no le hubimos a esos hombres ni a las amenazas que pinta en las paredes.

-¿Entonces?

-Le hubimos al miedo. Porque con miedo no se puede vivir. De Guáimaro nos sacó el miedo y el miedo no nos deja regresar.

Huyéndole al miedo hay 492 desplazados en Ponedera. La mitad de ellos ha ocupado la planta procesadora de tomate que nunca se puso en marcha; el resto permanece disperso en la población.

En la planta conviven 169 personas. La principal actividad de

los adultos es cuidar a los niños, que son 85. Y la principal actividad de los niños es ver dibujos animados en un televisor comunitario.

-La noche se le pasa a uno repantándose los moscos a los machitos para que se puedan dormir.

La vigilancia y la cocina se la reparten hombres y mujeres en comités. La comida la han conseguido a través de la Red de Solidaridad, pero comienza a escasear, al igual que las medicinas y la ropa. "Sería el colmo que a estos niños que han aguantado tanto los terminemos moviendo la diestra", comenta uno de los líderes de la comunidad.

Esta semana de estar aquí le ganamos a un acuerdo en la Gobernación del Atlántico, pero a la hora de la verdad no tenemos garantías para volver. Y toda la ayuda que nos prometen depende de que nos vengamos, leuaganes.

VIOLENCIA/ CAMPESINOS ATERRORIZADOS

Guáimaro es un infierno en el paraíso

CARLOS A. SOURDIS PINEDO
editor de EL TIEMPO CARIBE

La lista de personas asesinadas por las tropas de los paramilitares en Guáimaro, corregimiento ribereño perteneciente al municipio de Salamina, es más larga de lo que los medios de comunicación han dado a conocer durante los últimos días.

De acuerdo con lo que cuentan los atemorizados habitantes que aún se atreven a permanecer en el pueblo, las muertes de Lovigildo Charris y su hijo Elmer, de Alcides Rada y de Nevér Sierra, degollados y asesinados el jueves 18 de mayo, no son sino las más recientes de una lista que ha ido creciendo desde hace unos años.

Es difícil que la gente del pueblo responda a preguntas directas sobre este tema, ya que todos tienen miedo a lo que pueda suceder durante la próxima visita que las autodefensas le hagan al corregimiento, visita a la que todos dan por segura.

Pero las identidades de las víctimas de la violencia van surgiendo en medio de las frases casuales intercambiadas en una conversación informal, a través de comentarios a medias y tímidas afirmaciones.

Un tendero del pueblo, Leonel Polo, fue asesinado hace unos dos años; el concejal Humberto De la Rosa, fue ultimado el pasado mes de septiembre. Este funcionario también era el dueño de la empresa de 'Johnsons' (lanchas motorizadas) que prestaba el servicio de transporte hasta Ponedera y otras poblaciones ribereñas.

La próxima víctima fue un conductor de 'Johnsons' que trabajaba para De la Rosa. Se llamaba

NO REGRESAN

Los campesinos desplazados de Guáimaro aseguran que no regresarán por lo pronto a sus tierras.

Muchos de ellos (no hay un censo definitivo sobre este desplazamiento) se han asentado en el municipio de Ponedera —en condiciones de hacinamiento—, en Barranquilla, en Malambo, en Santo Tomás y en Sabanagrande.

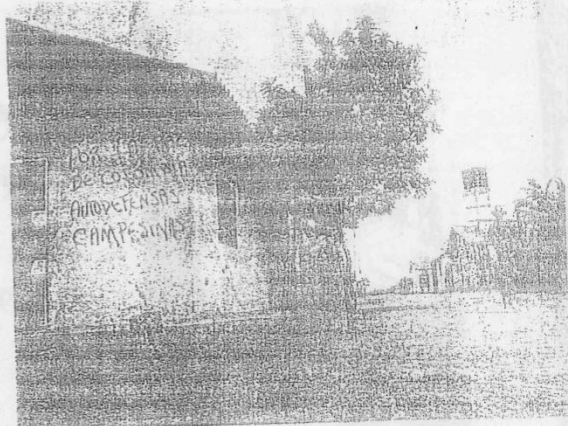
Otros han preferido emprender el éxodo hacia poblaciones del Magdalena como Clénaga, Pueblo Viejo, Tasajera y Palermo. La casa de cualquier pariente, un tío, la suegra, los hermanos, sirve para acomodarse.

No regresan porque no confían en las cosas que les han prometido que les darán si aceptan regresar. No regresan porque no creen en verdad que la fuerza pública les pueda proteger de los paramilitares.

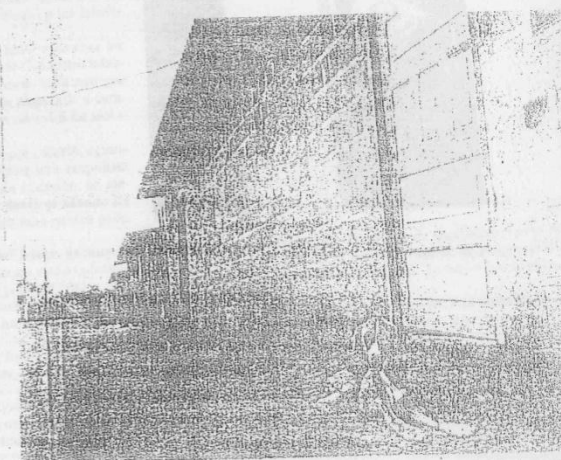
Algunos dijeron que sólo pensarían en la posibilidad de volver a Guáimaro si allí se ubicara una base militar permanente.

Samuel Charris.

Hace un mes, los mismos hombres que desde hace ya unos tres años recorren las poblaciones de la ribera oriental del Magdalena (Sitio Nuevo, Salamina, El Pinón, Cerro de San Antonio, Remolino, Martinetes, Santa Rita, Corral Viejo, Dividivi, Las Casitas, El Salao y otras) asesinaron al médico Julián De la Rosa. El consenso entre los habitantes de Guáimaro es que los asesinatos de la semana pasada sólo trascendieron al conocimiento público, a los medios de comunicación, debido a que en esta ocasión la gente reaccionó, hubo pánico y esto dio lugar al primer éxodo masivo.



LOS MENSAJES garabateados por los paramilitares en las paredes del pueblo, una advertencia permanente.



BARRIOS ENTEROS HAN sido desocupados por quienes los habitaban. El Carmen es una muestra de esta desolación.

Alfonso Contreras/EL TIEMPO CARIBE

"Antes, luego de los primeros asesinatos, a veces escuchábamos comentarios en la radio sobre las muertes de nuestros compañeros pero por lo general, son crímenes que quedan en la oscuridad, sin que se los mencione siquiera", fue uno de los comentarios recogidos en el corregimiento.

Guáimaro es un pueblo que ya pasa el siglo y medio de haber sido fundado. Las tierras verdes a su alrededor, la abundancia de

agua, la fertilidad de sus cultivos, la riqueza piscícola y la amabilidad de su gente, harían pensar que se trata de un paraíso en la Tierra.

Pero desde que la sangre comenzó a manchar sus calles y caminos, desde que la muerte comenzó a pasearse a su antojo por los prados cercanos, sus pobladores sienten que Guáimaro se ha convertido en 'un infierno en el paraíso'.

VIERNES 26 DE MAYO DEL 2000

Dicen desplazados de Guáimaro

"Tenemos miedo de regresar"

Coinciden en que lo prioritario es un puesto militar fijo en el pueblo.

Para su retorno

Garantizan seguridad

Por Mónica Pimienta

Las Gobernaciones del Atlántico y del Magdalena, con el apoyo de la Policía y el Ejército, garantizaron la seguridad para el retorno de las familias desplazadas que se encuentran en el Municipio de Ponedera provenientes de la población de Guáimaro.

Así lo afirmó el Gobernador del Atlántico Rodolfo Espinosa Meola, al indicar que a estas familias se les brindará seguridad tanto en el perímetro del Departamento del Atlántico como en el Departamento del Magdalena. En esta labor estará al frente el Batallón Vergara y Velasco al igual que la Policía.

"El traslado de estas familias se prolongará por seis y siete días, habrá un soporte de carácter humanitario que proporcionará la Red de Solidaridad Social, la Cruz Roja, Defensa Civil y las Administraciones Departamentales", expresó el Gobernador.

Señaló que en el Departamento del Magdalena también se está desarrollando una labor no solo de carácter humanitario sino fundamentalmente de aclaración de tenencia de tierras donde va a existir un compromiso importante para solucionar ese problema a los campesinos de la zona. Sin embargo el motivo de su desplazamiento se debe a la violencia que se vive en esa región, la cual se agrava más con el asesinato del Alcalde del Cerro de San Antonio y el de su hermano.

Por Alia López

Por la cantidad de personas allí reunidas, cualquiera que pase desorientado frente a la planta procesadora de tomate en Ponedera, podría deducir que en esa extensa mole de cemento están cubiertos todo el Día del Campesino o titulando tierras a los labriegos.

Ello, porque a toda hora, mientras los adultos desplazados desde Guáimaro intercambian reacciones en torno al futuro que les espera, sus hijos han empezado a establecer amistades entre los visitantes de sectores ajenos.

Es la masa humana que, diario, aguarda la esperanza de recibir una respuesta atenciosa a su delicada situación, en medio de la zozobra que desde el sábado los mantiene encerrados en esa cuatro paredes.

"¿Que si me regreso? Noooo, es muy difícil señ, porque mis papás están enfermos y mi hijo aún está muy pequeño. Vea, a cualquiera que usted le pregunte lo mismo, le va a decir lo mismo: no nos regresamos a Guáimaro".

La delgada mujer habla con voz firme, mientras habla a su pequeño de 5 años.

¿Qué vamos a buscar allá —pregunta— si ante todo, queremos que el Ejército y la Policía se queden allá para brindarnos seguridad, pero eso no lo tenemos garantizado.

En una rincón de la planta procesadora, la incertidumbre comienza a rondar al campesinado que el fin de semana anterior se durmió 48 minutos en el Departamento del Magdalena hacia Ponedera, huyendo del grupo que asesinó a 4 campesinos de la población.

"Si abandonamos todo en nuestro rancho fue por amenazas. ¿Y quién nos garantiza que fue por amenazas. ¿Y quién nos garantiza



Edgar Parra

¿Qué futuro les espera a los chiquillos de Guáimaro, cuyos padres se niegan a regresar a su tierra por la presencia de grupos armados? El temor entre los campesinos es generalizado. La mayoría, se niega a regresar.

za que podamos regresar tranquilos, como antes", preguntó la mujer, que en Guáimaro se ganaba 30 mil pesos mensuales como doméstica de una familia que además le ayudaba con los gastos de su pequeño hijo.

"Si puedo quedarme aquí en Ponedera como doméstica lo hago, pero no me regreso por que mis papás están enfermos. Una hermana se llevó a su vieto para Fusajeró y mi mamá permanece con él, pero está afectada de las pulmones y no los voy a enfrentar a la misma situación en Guáimaro".

Y mientras la mujer seguía hablando, a la entrada de la procesadora, uno de los sacerdotes de Pastoral Social entregaba al Inspector Edwin Figueroa algunos merendones para distribuirlos entre las familias allí instaladas.

Mientras se acuerda el retorno, no podemos desfillear en la ayuda. La respuesta ha sido efectiva, en especial de quienes habitan en Ponedera", dice Figueroa.

La incertidumbre ronda a los campesinos desplazados de Guáimaro. Quieren soluciones urgentes que les garanticen un futuro tranquilo, como el que soñaban hace apenas 6 días.

“No vamos a regresar a Guáimaro”

Por Alix López
Fotos: Edgar Pernet

Con su hijo de 18 meses en brazos, Janet Cuervo* camina de un lado a otro, tratando de refrescar al pequeño, en medio de la temperatura que a las 10 de la mañana ya rondaba a quinientos grados Fahrenheit. Los médicos escuchaban instrucciones del Inspector de Ponedera Edwin Figueroa.

Si bien en Guáimaro, el clima de incertidumbre se había tornado oscuro en el último año, el crimen de 4 labriegos el viernes 18 de mayo, cuyos cadáveres fueron encontrados flotando en el río en la ma-

De acuerdo con el relato de los pobladores de la zona, Nader Sierra, Alcides Rada, Bernier Charry y los evigidos Charry fueron sacados de sus casas por hombres armados que se los llevaron en un camión en medio de los gritos de terror de quienes a las 3 de la noche se encontraban en la puerta de sus casas.

Porque el temor se acrecenta el sábado 20, cuando amanecerán serias paradas pintadas. "Les damos 48 horas a invasores de tierra para que derroquen", sentenciaba uno los carteles.

En cuestión de horas, las fan-
chas empezaron a adiborrarse d
encinas humanos que huían de

A black and white photograph showing a group of people. In the center, a man wears a crown or tiara. To his right, a woman is visible. In the foreground, a woman wears a headscarf. The group is standing outdoors, possibly in front of a building. The image is grainy and has a high-contrast, somewhat blurry quality.

sino la escuela en donde estudiaban. La Secretaría de Salud Municipal y Departamental iniciaron un plan de atención médica.

Los entregados ayer por funcionarios de la Alcaldía de Ponedera indican que entre sábado y domingo llegaron 50 familias, al poder de 270 personas. 193 de las cuales son afilés, pero el promedio indica que diariamente arribaban al puerto de Ponedera, alrededor de 10 familias.

Para las autoridades municipales y departamentales, la situación es alarmante. Porque por la misma crisis financiera del Municipio, Ponedera no aguanta un año desplazado más.

(*) Los nombres fueron cambiados por solicitud de los autores interesados.

"Buscamos el retorno"

Así lo anunció el Gobernador Rodolfo Espinosa al comenzar el fin de la contienda con su homólogo del Magdalena para que antes de concluir la presente semana los campesinos vuelvan a su pueblo natal.

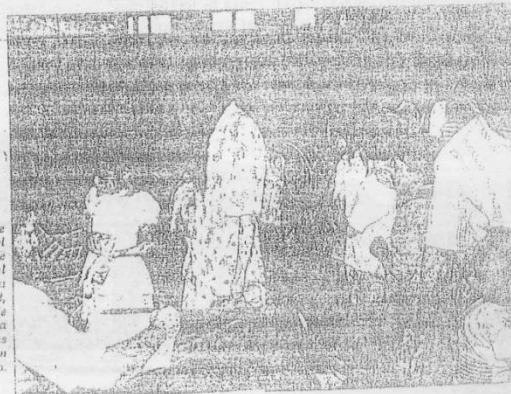
También indicó que la Secretaría de Salud del Atlántico adelantará en las próximas horas una jornada de vacunación entre la población infantil para prevenir brotes epidémicos.

Espinosa se reunió ayer con el



Hacia el amanecer, la calma es frecuente por los cailes de Panamá. Unos, los antiguos, donde las impresinas desplazadas de su camino han, para escapar a una legión amar del pueblo.

La Secretaria de Salud del Municipio de Ponedera bajo el liderazgo de la Departamental, inicio un plan de contingencia para evitar epidemias entre la población despijsada.



En Guáimaro

Asesinan concejal y a un chalupero

Un grupo armado y vistiendo prendas de uso exclusivo de las Fuerzas Militares, sacaron al edil y a otra persona de sus casas, luego los mataron en la plaza del corregimiento. El hecho ocurrió la medianoche del pasado domingo

Un concejal del municipio de Salamina fue asesinado a tiros, o mismo aconteció con un chalupero, en hechos que sucedieron a medianoche del pasado domingo en el corregimiento del Guáimaro, en jurisdicción de la mencionada localidad.

El concejal asesinado respondía al nombre de Humberto De La Rosa Lara, de 40 años de edad, natural de Salamina y residente en Guáimaro, de filiación política liberal.

Por su parte, el chalupero muerto fue identificado como Samuel Chaves Lamadrid, de 35 años de edad, natural y residente en el corregimiento donde sucedieron los hechos.

De acuerdo con las informaciones entregadas por el comando de la Policía del Magdalena en su boletín de prensa correspondiente al día de ayer, un grupo de hombres portando armas de fuego y vistiendo prendas exclusivas de las Fuerzas Militares, llegó a medianoche al corregimiento del Guáimaro, irrumpió en las viviendas tanto del concejal como el chalupero, a quienes los sacaron de sus casas a la fuerza, luego los ejecutaron en

la plaza de la población.

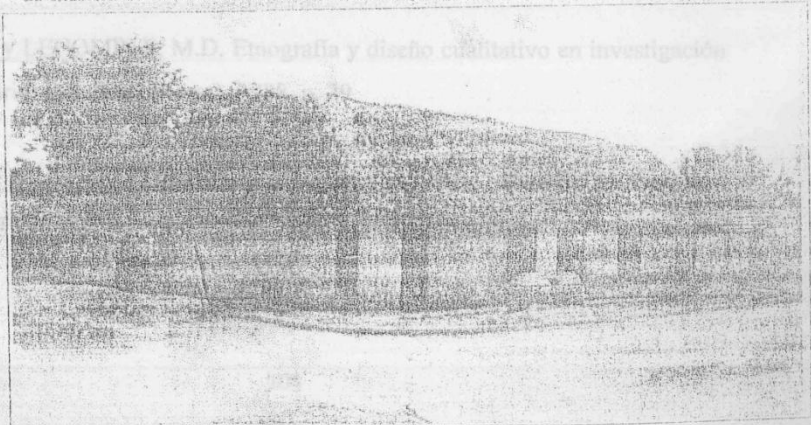
Sobre los autores de este doble asesinato, típico de una ejecución guerrillera o paramilitar, las autoridades policivas aún no han determinado qué grupo armado al margen de la Ley llevó a cabo esta acción criminal, sin embargo, están tras las pistas de los responsables, por lo que se han iniciado las averiguaciones del caso.

La situación de violencia en el


centro y sur del departamento del Magdalena se cada vez más grave, pues en los últimos días se han presentado unos asesinatos contra personas importantes de la región, lo que preocupa tanto a las mismas autoridades como a los habitantes de esos sectores.

La tensión que mantienen los pobladores de esos sectores del Departamento contribuyen al crecimiento de los desplazados por la

violencia y al exodo que constantemente se está viviendo en las cabeceras municipales, sobretudo en Fundación, donde la población de desplazados ha alcanzado la cifra de 2.500 familias que han llegado de las diferentes poblaciones cercanas, según la Defensora del Pueblo, Lizeth Peñaranda, quien ayer asistió a una reunión gubernamental y en la que planteó este fenómeno que no ha sido atendido todavía.



La violencia sigue cobrando vidas en los municipios y poblaciones al centro del departamento del Magdalena. (Foto: Archivo de EL INFORMADOR).

	NORMAS PARA LA ENTREGA DE TESIS Y TRABAJOS DE GRADO A LA UNIDAD DE INFORMACION	VERSION: 01 FECHA: Febrero 2011 CODIGO: DOC-VACRE-NETGUDI
---	--	---

ANEXO 1

CARTA DE ENTREGA Y AUTORIZACIÓN DE LOS AUTORES PARA LA CONSULTA, LA REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL, Y PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DEL TEXTO COMPLETO.

Barranquilla, Fecha

Marque con una X

Tesis ☐ Trabajo de Grado ☒

Yo Juan Marcelo Ramos Faria, identificado con C.C. No. 22.476.732, actuando en nombre propio y como autor de la tesis y/o trabajo de grado titulado Impacto de la violencia y el conflicto armado y su incidencia en el aprendizaje y el desarrollo psicosocial de los niños, niñas y adolescentes de la IED departamental de quindío (maeddeno) presentado y aprobado en el año 2012 como requisito para optar al título de especialista en estudios pedagógicos, hago entrega del ejemplar respectivo y de sus anexos de ser el caso, en formato digital o electrónico (DVD) y autorizo a la CORPORACIÓN UNIVERSITARIA DE LA COSTA, para que en los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia, utilice y use en todas sus formas, los derechos patrimoniales de reproducción, comunicación pública, transformación y distribución (alquiler, préstamo público e importación) que me corresponden como creador de la obra objeto del presente documento.

Y autorizo a la Unidad de información, para que con fines académicos, muestre al mundo la producción intelectual de la Corporación Universitaria de la Costa, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en la página Web de la Facultad, de la Unidad de información, en el repositorio institucional y en las redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio la institución y Permita la consulta, la reproducción, a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato DVD o digital desde Internet, Intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer.

EL AUTOR - ESTUDIANTES, manifiesta que la obra objeto de la presente autorización es original y la realizó sin violar o usurpar derechos de autor de terceros, por lo tanto la obra es de su exclusiva autoría y detenta la titularidad ante la misma. PARÁGRAFO: En caso de presentarse cualquier reclamación o acción por parte de un tercero en cuanto a los derechos de autor sobre la obra en cuestión, EL ESTUDIANTE - AUTOR, asumirá toda la responsabilidad, y saldrá en defensa de los derechos aquí autorizados; para todos los efectos, la Universidad actúa como un tercero de buena fe.

Para constancia se firma el presente documento en dos (02) ejemplares del mismo valor y tenor, en Barranquilla D.E.I.P., a los 16 días del mes de Agosto de Dos Mil doce 2002

EL AUTOR - ESTUDIANTE.

FIRMA

	NORMAS PARA LA ENTREGA DE TESIS Y TRABAJOS DE GRADO A LA UNIDAD DE INFORMACION	VERSION: 01 FECHA: Febrero 2011 CODIGO: DOC-VACRE-NETGUDI
---	--	---

ANEXO 1
CARTA DE ENTREGA Y AUTORIZACIÓN DE LOS AUTORES PARA LA CONSULTA, LA REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL, Y PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DEL TEXTO COMPLETO.

Barranquilla, Fecha _____

Marque con una X

Tesis ☐ Trabajo de Grado ☒

Yo Martha Liz Miranda Cepeda, identificado con C.C. No. 22465647, actuando en nombre propio y como autor de la tesis y/o trabajo de grado titulado Impacto de la violencia y el conflicto armado y su incidencia en el aprendizaje y el desarrollo psicosocial de los niños, niñas y adolescentes de la I.E.D. de Guaimaro Hengdulina, presentado y aprobado en el año 2012 como requisito para optar al título de Especialista en Estudios Pedagógicos, hago entrega del ejemplar respectivo y de sus anexos de ser el caso, en formato digital o electrónico (DVD) y autorizo a la CORPORACIÓN UNIVERSITARIA DE LA COSTA, para que en los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia, utilice y use en todas sus formas, los derechos patrimoniales de reproducción, comunicación pública, transformación y distribución (alquiler, préstamo público e importación) que me corresponden como creador de la obra objeto del presente documento.

Y autorizo a la Unidad de Información, para que con fines académicos, muestre al mundo la producción intelectual de la Corporación Universitaria de la Costa, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en la página Web de la Facultad, de la Unidad de Información, en el repositorio institucional y en las redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio la institución y Permita la consulta, la reproducción, a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato DVD o digital desde Internet, Intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer.

EL AUTOR - ESTUDIANTES, manifiesta que la obra objeto de la presente autorización es original y la realizó sin violar o usurpar derechos de autor de terceros, por lo tanto la obra es de su exclusiva autoría y detenta la titularidad ante la misma. PARÁGRAFO: En caso de presentarse cualquier reclamación o acción por parte de un tercero en cuanto a los derechos de autor sobre la obra en cuestión, EL ESTUDIANTE - AUTOR, asumirá toda la responsabilidad, y saldrá en defensa de los derechos aquí autorizados; para todos los efectos, la Universidad actúa como un tercero de buena fe.

Para constancia se firma el presente documento en dos (02) ejemplares del mismo valor y tenor, en Barranquilla D.E.I.P., a los 16 días del mes de Agosto de Dos Mil 2012 200.

EL AUTOR - ESTUDIANTE.

Martha Liz Miranda Cepeda
 FIRMA



ANEXO 2

FORMULARIO DE LA DESCRIPCIÓN DE LA TESIS O DEL TRABAJO DE
GRADO

TÍTULO COMPLETO DE LA TESIS O TRABAJO DE GRADO: Impacto de la violencia y el conflicto armado y su incidencia en el aprendizaje y el desarrollo psicosocial de los niños, niñas y adolescentes de la Institución Educativa Departamental de Guaimaro (Magdalena)

SUBTÍTULO, SI LO TIENE:

AUTOR AUTORES

Apellidos Completos	Nombres Completos
Miranda Cepeda	María Luz
Ramos Feria	Ivon Marcela

DIRECTOR (ES)

Apellidos Completos	Nombres Completos
Gurrero Cuentas	Hilda

JURADO (S)

Apellidos Completos	Nombres Completos
Mendoza Martinez	Isaura

ASESOR (ES) O CODIRECTOR

Apellidos Completos	Nombres Completos
Martinez	Olga

TRABAJO PARA OPTAR AL TÍTULO DE: Especialista En Estudios Pedagogicos

FACULTAD: Posgrado

PROGRAMA: Pregrado ☐ Especialización ☒

NOMBRE DEL PROGRAMA Estudios Pedagogicos